



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Αυτονομία σχολικής μονάδας:
απόψεις διευθυντών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

ΟΝΟΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΥ ΦΟΙΤΗΤΗ: Χρήστος Παπαϊωάννου

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: Αριστοτέλης Ζμας

ΒΟΛΟΣ 2019

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Ο Χρήστος Παπαϊωάννου γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο *«Αυτονομία σχολικής μονάδας: απόψεις διευθυντών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης»*, αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Ο ΔΗΛΩΝ

Χρήστος Παπαϊωάννου

Περίληψη

Η παρούσα εργασία διερευνά τις απόψεις των διευθυντών σχολικών μονάδων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την σχολική αυτονομία και αν αυτή αξιοποιείται επαρκώς, ώστε η σχολική μονάδα να μπορεί να διαμορφώνει και να ασκεί «εσωτερική» εκπαιδευτική πολιτική. Διερευνάται, επίσης, πόσο αποκεντρωμένο είναι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς και ποια περιθώρια διοικητικής, παιδαγωγικής και οικονομικής αυτονομίας αφήνει το ισχύον θεσμικό πλαίσιο στους Διευθυντές των σχολικών μονάδων.

Στα πλαίσια της έρευνας επιλέχθηκε μεθοδολογικά η ποιοτική προσέγγιση του θέματος, καθώς στόχος ήταν η βαθύτερη κατανόηση και ερμηνεία των βιωμάτων, των κρίσεων και των στάσεων των εμπλεκόμενων στην ερευνητική διαδικασία. Το δείγμα της έρευνας αποτελούν 12 διευθυντές /ντριες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Μαγνησίας.

Από την έρευνα αναδείχτηκε ότι παρά τα θετικά βήματα που έγιναν για την ενίσχυση της σχετικής σχολικής αυτονομίας, τα ελληνικά σχολεία βρίσκονται σε ένα μεταίχμιο, ανάμεσα α) στη διεκπαιρωτική φορμαλιστική «εσωτερική» εκπαιδευτική πολιτική που αναπαράγεται από τον συγκεντρωτισμό του εκπαιδευτικού μας συστήματος και δημιουργεί συνθήκες συντήρησης, και στασιμότητας, και β) στην προσπάθεια διαμόρφωσης μιας ουσιαστικής εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής που διευρύνει την σχετική αυτονομία και στοχεύει στην εξέλιξη και στις αλλαγές.

Ελπίζουμε ότι η παρούσα έρευνα θα συμβάλλει τόσο στη διοικητική επιστήμη, αλλά και στην ίδια την εκπαιδευτική πράξη. Οι έννοιες που μελετήθηκαν, οι αλληλεπιδράσεις τους, τα συμπεράσματα και οι προτάσεις για μελλοντική αξιοποίηση των αποτελεσμάτων αναπτύσσονται και σχολιάζονται στα παρακάτω κεφάλαια.

Λέξεις κλειδιά: συγκέντρωση - αποκέντρωση εκπαιδευτικού συστήματος, σχολική αυτονομία, «εσωτερική » εκπαιδευτική πολιτική, διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού, ρόλος διευθυντή

Abstract

This paper investigates the views of secondary school principals regarding school autonomy and whether it is adequately utilized so that the school unit can formulate and pursue an "internal" educational policy. It also examines how decentralized the Greek education system is, as well as what administrative, pedagogical and financial autonomy the existing institutional framework has in place for the Principals.

The research methodologically selected the qualitative approach of the topic, as the aim was to deepen and understand the experiences, crises and attitudes of those involved in the research process. The research sample consists of 12 high school principals in the prefecture of Magnesia.

Research results have shown that despite positive steps taken to enhance relative school autonomy, Greek schools are on the cusp between a) a formalistic "internal" education policy that is reproduced by the centralization of our education system and creates conditions of maintenance and stagnation and b) the attempt to formulate an effective "internal" education policy that extends their relative autonomy and strives for evolution and changes.

We hope that this study will contribute to both the administrative science and the educational action. The concepts that were studied, their interaction, the conclusions and suggestions for future exploitation of the results are presented and analyzed in the following chapters.

Key-words: concentration - decentralization of the education system, school autonomy, "internal" educational policy, Human Resource Management, role of the principal

Ευχαριστίες

Για την εκπόνηση της παρούσας διπλωματικής εργασίας οφείλω να ευχαριστήσω αρχικά τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Αριστοτέλη Ζμα, για τις πολύτιμες συμβουλές, την αμέριστη βοήθεια, τη μεθοδικότητα και τη συνέπεια με την οποία με καθοδήγησε καθ' όλη τη διάρκεια της επίπονης, αλλά παράλληλα δημιουργικής προσπάθειας εκπόνησης της διπλωματικής μου. Θα ήθελα επίσης, να ευχαριστήσω τα μέλη της τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής κα. Σταυρούλα Καλδή και κα. Αγγελική Λαζαρίδου. Ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω και σε όλους τους Διευθυντές/ντριες που με εμπιστεύθηκαν να εκφράσω τις απόψεις και τους προβληματισμούς τους, και με αυτόν τον τρόπο έγιναν πολύτιμοι συνεργάτες και συνοδοιπόροι για την μελέτη και εμβάθυνση των θεμάτων που αναπτύσσονται σε αυτή την εργασία.

Τέλος θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαιτέρως την σύζυγό μου Ασπασία και τις κόρες μου Ράνια και Δήμητρα που με παρακινούσαν και με εμπύχωναν σε όλη αυτή τη δύσκολη διαδρομή.

Περιεχόμενα

| | |
|---|------------|
| Περίληψη | iii |
| Abstract..... | iv |
| Ευχαριστίες..... | v |
| Εισαγωγή | 1 |
| | |
| 1^ο Κεφάλαιο: Συγκεντρωτικά και αποκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα..... | 4 |
| 1.1 Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις | 4 |
| 1.2 Αναγκαιότητα και αιτίες σχολικής αυτονομίας | 8 |
| 1.3 Είδη σχολικής αυτονομίας..... | 12 |
| 1.4 Επιπτώσεις σχολικής αυτονομίας | 14 |
| 1.5 Διεθνείς εμπειρίες | 18 |
| | |
| 2^ο Κεφάλαιο: Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα | 21 |
| 2.1 Δομή ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος..... | 21 |
| 2.2 Από τον συγκεντρωτισμό στην αποκέντρωση..... | 23 |
| | |
| 3^ο Κεφάλαιο: Διαμόρφωση και άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής ... | 31 |
| 3.1 Εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική και πεδία σχολικής αυτονομίας..... | 31 |
| 3.2 Ο ρόλος του διευθυντή | 38 |
| 3.3 Ο ρόλος του συλλόγου διδασκόντων..... | 42 |
| 3.4 Ο ρόλος του συλλόγου γονέων | 45 |

| | |
|---|-----------|
| 4ο Κεφάλαιο: Η έρευνα | 48 |
| 4.1 Αναγκαιότητα και σκοπός | 48 |
| 4.2 Μεθοδολογία..... | 49 |
| 4.3 Το δείγμα | 53 |
| 4.4 Διαδικασία συλλογής δεδομένων | 54 |
| 4.5 Δομή συνέντευξης..... | 55 |
| 4.6 Ανάλυση δεδομένων | 56 |
| 5ο Κεφάλαιο: Αποτελέσματα..... | 58 |
| 5.1 Επίδραση της σχολικής αυτονομίας | 58 |
| 5.2 Περιθώρια και τομείς σχολικής αυτονομίας..... | 58 |
| 5.3. Αξιοποίηση και διεύρυνση της αυτονομίας..... | 62 |
| 5.4 Ανασταλτικοί παράγοντες | 66 |
| 5.5 Ενίσχυση της αυτονομίας | 67 |
| 6ο Κεφάλαιο: Συζήτηση..... | 69 |
| Βιβλιογραφία | 79 |
| Παράρτημα Ι | 91 |
| Παράρτημα ΙΙ..... | 94 |

Εισαγωγή

Η σχολική αυτονομία αποτελεί τις τελευταίες δεκαετίες κεντρική παράμετρο των εκπαιδευτικών συστημάτων και μια από τις σημαντικότερες κατευθύνσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής στον διεθνή χώρο. Η τάση για υιοθέτησή της από όλο και περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα την έχει τοποθετήσει στο επίκεντρο της επιστημονικής έρευνας. Η σχολική αυτονομία αποτελεί βασικό ζήτημα στις μεταρρυθμιστικές πολιτικές αρκετών ευρωπαϊκών κρατών, αφού η ποιότητα της διδασκαλίας, η διαχείριση της δημόσιας χρηματοδότησης για την εκπαίδευση και ο εκδημοκρατισμός είναι θέματα στα οποία τα ίδια τα σχολεία έχουν τη δυνατότητα λήψης αποφάσεων (Ευρυδίκη, 2008). Μετά τα αποτελέσματα του PISA 2008, το θέμα της αυτονομίας της σχολικής μονάδας ως ευρωπαϊκής πολιτικής επιλογής εμφανίζεται εντονότερο, για τον λόγο ότι ο βαθμός της αυτονομίας των σχολικών μονάδων στα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης τέθηκε ως πρωτεύον κριτήριο της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας. *«Η αυτονομία και η λογοδότηση είναι συνυφασμένες: μεγαλύτερη αυτονομία στη λήψη αποφάσεων σχετικά με αναλυτικά προγράμματα, αξιολογήσεις και κατανομή πόρων, τείνει να σχετίζεται με καλύτερες επιδόσεις, ιδιαίτερα όταν στο πλαίσιο λειτουργίας των σχολείων κυριαρχεί κουλτούρα λογοδότησης»* (PISA IN FOCUS, 2011: 4).

Ως βασικότεροι λόγοι για την ενίσχυση της σχολικής αυτονομίας προβάλλονται η αύξηση της αποδοτικότητας, η βελτίωση του χρηματοοικονομικού ελέγχου, η μείωση της γραφειοκρατίας, η βελτιωμένη ανταπόκριση στις τοπικές ανάγκες, η πιο δημιουργική διαχείριση των ανθρώπινων πόρων, οι βελτιωμένες δυνατότητες για καινοτομία, και η δημιουργία των συνθηκών που παρέχουν καλύτερα κίνητρα για τη βελτίωση της ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης (OECD, 2012: 500). Παράλληλα πολλοί μελετητές θεωρούν ότι η ενίσχυση της σχολικής αυτονομίας αποτελεί αναγκαία, αλλά όχι και ικανή συνθήκη και δεν μπορεί από μόνη της να συμβάλει στην βελτίωση της ποιότητας, της αποτελεσματικότητας και της άμβλυνσης των ανισοτήτων στην εκπαίδευση (Κατσαρός, 2016: 101).

Σε ό,τι αφορά την ελληνική πραγματικότητα, το εκπαιδευτικό μας σύστημα παραμένει θεσμικά συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό με μικρό βαθμό διοικητικής αποκέντρωσης. Σύμφωνα με τα στοιχεία του Δικτύου Ευρυδίκη (2013: 103-110), η Ελλάδα εξακολουθεί να έχει το πιο συγκεντρωτικό σύστημα στην Ευρώπη. Παρά τις όποιες προσπάθειες, η διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών συνεχίζει να έχει διαχειριστικό/διεκπεραιωτικό χαρακτήρα, όπου η κεντρική υπηρεσία αποφασίζει για τη λειτουργία του, με αποτέλεσμα οι ενδιαμέσες εξουσίες να εκτελούν, χωρίς να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες (Κατσαρός, 2008: 103· Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994: 72· Μαυρογιώργος, 1999: 117). Παρά τη ρητορική, πολλές

φορές, ο όρος «αποκέντρωση» εξαντλείται απλά στην αποκέντρωση των διοικητικών διαδικασιών, όπως είναι η αξιοποίηση και λειτουργία των υποδομών, και σπανίως, στη δυνατότητα διαμόρφωσης μιας εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής (π.χ. του περιεχομένου του Προγράμματος Σπουδών). Έτσι, στην πράξη και στο πλαίσιο μιας «σχετικής αυτονομίας», η σχολική μονάδα όχι μόνο δεν αξιοποιεί τις όποιες δυνατότητες που τις παρέχονται θεσμικά, αλλά και δεν εκμεταλλεύεται προς όφελός της, τις υπάρχουσες «αντιφάσεις» της κεντρικά σχεδιασμένης εκπαιδευτικής πολιτικής. Συνεπώς, η σχολική μονάδα απεμπολεί το δικαίωμα στη διαμόρφωση μιας «εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής» (Μαυρογιώργος, 1999: 125).

Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τον περιορισμό της σχολικής μονάδας σε ένα ρόλο «εκτελεστή - εφαρμοστή - υλοποιητή». Συνεπώς, η σχολική μονάδα καλείται να εφαρμόσει μια εκπαιδευτική πολιτική, άσχετη εν πολλοίς με ανάγκες ομάδων μαθητών και εκπαιδευτικών, ιδιαιτερότητες και συνθήκες των σχολικών μονάδων, μια εκπαιδευτική πολιτική που ταυτόχρονα περιορίζει την αξιοποίηση της εμπειρίας της σχολικής μονάδας αλλά και εμποδίζει την ανάπτυξη μιας καινοτόμου επαγγελματικής κουλτούρας των εκπαιδευτικών.

Στο ισχύον συγκεντρωτικό διοικητικό πλαίσιο, οι δυνατότητες για εκπαιδευτική αποκέντρωση είναι περιορισμένες. Η σχολική μονάδα ωστόσο, καλείται εκμεταλλευόμενη τα όποια θεσμικά όρια αυτονομίας υπάρχουν, να ασκήσει αυτόνομη εσωτερική πολιτική προσαρμοσμένη στις ιδιαίτερες ανάγκες της, αναδεικνύοντας τις δυνατότητες τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών. Τα τελευταία χρόνια η αποκέντρωση του εκπαιδευτικού μας συστήματος και η αναγκαιότητα της οργάνωσης της διοίκησης της εκπαίδευσης σε νέες βάσεις, είναι ένα θέμα που έχει απασχολήσει και απασχολεί τους υπεύθυνους σχεδιασμού των εκπαιδευτικών πολιτικών αλλά και την εκπαιδευτική κοινότητα στο σύνολό της. Χαρακτηριστικό είναι το παρακάτω απόσπασμα από τα Πορίσματα του Εθνικού και Κοινωνικού Διαλόγου για την Παιδεία του 2016: *«...Αντί εγκυκλίων που εκπορεύονται κεντρικά για κάθε πρωτοβουλία που θα αναλάβει το σχολείο, η ευθύνη της λειτουργίας του σχολείου θα ανατίθεται στο σύλλογο των διδασκόντων, ο οποίος σε συνεργασία με το διευθυντή/ντρια θα συνεδριάζει σε θεσμοθετημένο χρόνο σε ολομέλεια ή σε μικρότερες ομάδες εργασίας με στόχο να διευθύνει, να διευθετεί και να προγραμματίζει τη λειτουργία του σχολείου στηριζόμενος στις βασικές εκπαιδευτικές πολιτικές που σχεδιάζονται από το Υπουργείο Παιδείας. Η αυτονομία του σχολείου πρέπει να περάσει μέσα από την ενδυνάμωση των συλλογικών λειτουργιών της κοινότητας των διδασκόντων»* (Επιτροπή Εθνικού και Κοινωνικού Διαλόγου για την Παιδεία – Πορίσματα, 2016: 5).

Στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο οι συστηματικές έρευνες που ασχολούνται με ζητήματα σχολικής αυτονομίας είναι περιορισμένες. Δεν έχουν μελετηθεί επαρκώς οι διάφορες πτυχές της σχετικής αυτονομίας, και κυρίως δεν έχουν «φωτιστεί» οι πραγματικές δυνατότη-

τες διαμόρφωσης και άσκησης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής στη σχολική μονάδα. Ειδικά στον χώρο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης η μελέτη της αυτονομία της σχολικής μονάδας παραμένει σε μεγάλο βαθμό ένα «αχαρτογράφητο» πεδίο (Λαζαρίδου & Αντωνίου, 2017).

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων διευθυντών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Μαγνησίας, σχετικά με τα περιθώρια αυτονομίας των σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη διαμόρφωση και άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Ως επιμέρους στόχοι τίθενται:

- να διερευνηθούν οι απόψεις των διευθυντών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τα αν υπάρχουν περιθώρια αυτονομίας στο πλαίσιο της σχολικής τους μονάδας, η οποία λειτουργεί σε ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα.
- να μελετηθεί αν τα όποια περιθώρια σχολικής αυτονομίας που παρέχονται από την κεντρικά ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική αξιοποιούνται επαρκώς από τους διευθυντές.

Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται εννοιολογική προσέγγιση των όρων «συγκεντρωτισμός» και «αποκέντρωση» στην εκπαίδευση. Επίσης, αναλύεται η σχολική αυτονομία, καταγράφονται τα είδη της, και κυρίως οι αιτίες που οδήγησαν στην υιοθέτησή της από τα εκπαιδευτικά συστήματα, όπως και οι επιπτώσεις που μπορεί να έχει. Τέλος, γίνεται αναφορά στις διεθνείς εμπειρίες από την εφαρμογή πολιτικών αποκέντρωσης και αυτονομίας. Στο δεύτερο κεφάλαιο περιγράφεται η δομή και ο τρόπος οργάνωσης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος καθώς και η νομοθετική πορεία προς την κατεύθυνση της αποκέντρωσης και της αυτονομίας της σχολικής μονάδας. Στο τρίτο κεφάλαιο διερευνούνται, τα περιθώρια άσκησης «εσωτερικής» εκπαιδευτικής πολιτικής που αφήνει το ελληνικό θεσμικό πλαίσιο στη σχολική μονάδα. Αντικείμενο μελέτης αποτελούν οι περιοχές-πεδία άσκησης αυτής της «εσωτερικής» εκπαιδευτικής πολιτικής, ο ρόλος του Διευθυντή και του συλλόγου διδασκόντων.

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται ο προβληματισμός της έρευνας και γίνεται αναφορά στο σκοπό της παρούσας έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα. Παρουσιάζεται η μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθήθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας. Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας και στο τελευταίο κεφάλαιο (έκτο) γίνεται η σχετική συζήτηση.

1^ο Κεφάλαιο: Συγκεντρωτικά και αποκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα

1.1 Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

Η μορφή της δημόσιας διοίκησης σε κάθε χώρα εξαρτάται από τις ιστορικές εξελίξεις, την πολιτική ανάπτυξη και δημογραφική σύνθεση του πληθυσμού και από τις εξελισσόμενες δημοκρατικές και κρατικές απαιτήσεις (Σαϊτης 1999, στο Λυμπέρης, 2012: 134). Ιδιαίτερα στο καπιταλιστικό σύστημα η δημόσια διοίκηση χρησιμοποιείται από την κυρίαρχη τάξη για την άσκηση της εξουσίας, την επιβολή της ιδεολογίας και την αναπαραγωγή του συστήματος (Λυμπέρης, 2012: 134). Η εκπαίδευση στα σύγχρονα κράτη τυπικά αντιμετωπίζεται ως μια δημόσια υπηρεσία και αποτελεί μια από τις κύριες εκδηλώσεις της διοικητικής λειτουργίας. Ο τρόπος οργάνωσής της, όπως και γενικότερα ο τρόπος οργάνωσης της Δημόσιας Διοίκησης, έχει καθοριστική σημασία για τη διαμόρφωση των οικονομικών σχέσεων, των κοινωνικών σχέσεων και των σχέσεων εξουσίας, αλλά και για την απόδοση της δράσης της δημόσιας διοίκησης κατά τη συνεχή επιδίωξη του δημόσιου συμφέροντος.

Σύμφωνα με τον Κατσαρό (2008α: 80), ο τρόπος οργάνωσης ενός εκπαιδευτικού συστήματος *«είναι αποτέλεσμα πολιτικών επιλογών και σχεδιασμού, που στηρίζονται σε συγκεκριμένο αξιακό-φιλοσοφικό υπόβαθρο και παιδαγωγική-εκπαιδευτική ιδεολογία, αλλά και της επίδρασης παραγόντων όπως οι εθνικοί στόχοι, και η πίεση ατόμων, κοινωνικών ομάδων, υπερεθνικών και παγκόσμιας εμβέλειας κέντρων για κοινωνική μεταβολή»*. Ο τρόπος οργάνωσής της εκπαίδευσης αποτυπώνει τις υπάρχουσες οικονομικές και κοινωνικές σχέσεις, καθώς και την ταχύτητα των μεταβολών τους, γεγονός που αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα στη σημερινή συγκυρία.

Τα εκπαιδευτικά συστήματα διακρίνονται σε συγκεντρωτικά και αποκεντρωτικά με κριτήριο το βαθμό συγκέντρωσης ή αποκέντρωσης της κατανομής των εξουσιών στο εσωτερικό τους καθώς και με βάση τη διοικητική δομή τους. Σύμφωνα με τον Λυμπέρη (2012: 134), *«συγκεντρωτισμός και αποκέντρωση είναι δύο μορφές οργάνωσης της δημόσιας διοίκησης ανάλογα με την κατανομή και ανάθεση των αρμοδιοτήτων, τόσο ιεραρχικά όσο και χωροταξικά»*. Συγκεντρωτικό θεωρείται ένα σύστημα που τόσο η λήψη σημαντικών αποφάσεων για τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής όσο και η υλοποίηση αυτών γίνεται από τα κεντρικά όργανα (Κατσαρός, 2008β: 67). Στα συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα υπάρχει μία μόνο εξουσία, η κεντρική, δηλαδή το Υπουργείο Παιδείας, από το οποίο πηγάζουν όλες οι αρμοδιότητες και εξουσίες. Οι νόμοι είναι συγκεκριμένοι και χωρίς περιθώρια παρέκκλισης. Η ιεραρχική δομή είναι διαρθρωμένη από πάνω προς τα κάτω. Οι αποφάσεις λαμβάνο-

νται από το Υπουργείο και εφαρμόζονται από τις περιφερειακές διοικητικές δομές του συστήματος, οι οποίες, εξαρτώνται από το κράτος και ουσιαστικά δεν έχουν αρμοδιότητες και εξουσία. Η κεντρική διοίκηση διαθέτει αποφασιστική αρμοδιότητα για κάθε είδος διοικητικών υποθέσεων (Σαΐτης, 2008α: 98-99).

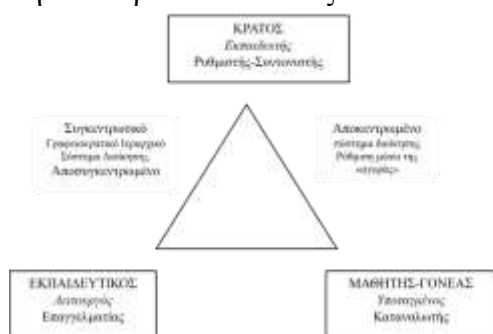
Στους στόχους της συγκεντρωτικής διοίκησης αναφέρονται η εξασφάλιση της ομοιομορφίας όσο αφορά την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής, η διασφάλιση της ενότητας του οργανισμού, ο συντονισμός και ο έλεγχος στην άσκηση της διοικητικής δράσης, και η αξιοποίηση και εξοικονόμηση του ανθρώπινου δυναμικού και των πόρων (Λαΐνας, 1993: 262-273). Στο συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα διακρίνονται οι έννοιες «συμπύκνωση» και «αποσυμπύκνωση» και η εξουσία θεωρείται συμπυκνωμένη ή αποσυμπυκνωμένη (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994: 45-47). Η συμπύκνωση και η αποσυμπύκνωση είναι δυο έννοιες που αφορούν τη διαχείριση στο εσωτερικό αυτής της ιεραρχίας. Σύμφωνα με τους θεωρητικούς συμπύκνωση είναι η ακραία μορφή συγκέντρωσης με αυστηρή ιεραρχία και λήψη αποφάσεων μόνο στην κορυφή της ιεραρχίας. Αποσυμπύκνωση είναι μια μορφή μέτριας συγκέντρωσης της εξουσίας με μεταφορά της εξουσίας για λήψη αποφάσεων σε τοπικά όργανα, που παραμένουν όμως ουσιαστικά στην ιεραρχία της κεντρικής διοίκησης, η οποία είναι παρούσα παντού και αποφασίζει (ό.π: 45-47).

Στον αντίποδα στα αποκεντρωμένα συστήματα σημαντικό μέρος της εξουσίας και της ευθύνης για τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής καθώς και η υλοποίησή της μετατίθεται σε περιφερειακά όργανα του κράτους (Κατσαρός, 2008β:67). Κατά τους Florestal και Cooper (1997: 31-32), *«αποκέντρωση είναι η μεταφορά εξουσίας από την κεντρική κυβέρνηση προς όργανα που είναι χαμηλότερα ιεραρχικά σε σχέση με την κυβέρνηση και βρίσκονται πιο κοντά σε αυτούς που δέχονται την εξουσία»*. Η κεντρική διοίκηση καθορίζει την εκπαιδευτική πολιτική και δίνει τις γενικές οδηγίες, αλλά οι περιφερειακές και τοπικές αρχές λαμβάνουν τις τελικές επιμέρους αποφάσεις για τις μονάδες τους (Λυμπέρης, 2012: 136). Ακόμα και κάθε σχολική μονάδα λαμβάνει αποφάσεις ανάλογα με τις ανάγκες της με επακόλουθο η επίλυση των προβλημάτων να είναι άμεση και αποτελεσματική. Οι Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου (1994: 114) θεωρούν ότι η απόδοση στις τοπικές εξουσίες των αναγκαίων ελευθεριών για τη φυσική ανάπτυξή τους είναι βασικό χαρακτηριστικό της αποκέντρωσης.

Υπάρχει ουσιαστική διαφορά ανάμεσα στη διοικητική και πολιτική αποκέντρωση. Στην πρώτη οι σημαντικές αποφάσεις και η χάραξη πολιτικής γίνονται από τα κεντρικά όργανα και τα περιφερειακά όργανα αναλαμβάνουν την υλοποίηση. Στη δεύτερη όχι μόνο η εκτέλεση αλλά και η χάραξη των πολιτικών γίνεται από τα περιφερειακά όργανα του κράτους (Κατσαρός, 2008α:89). Στην πράξη, κανένα από τα παραπάνω συστήματα δεν μπορεί να ε-

φαρμοστεί κατά τρόπο απόλυτο. Όπως αναφέρει ο Κατσαρός (2008β: 67) «υποστηρίζεται η άποψη ότι δεν υπάρχει πραγματική εφαρμογή του αποκεντρωτικού συστήματος, αλλά του συγκεντρωτικού με τη μορφή της αποσυμπύκνωσης της εξουσίας». Χρήζει δε ιδιαίτερης προσοχής ότι σύμφωνα με τον Παπαχατζή (1991, όπ. αναφ. στο Κατσαρός, 2008α: 89) στην πράξη τα προαναφερόμενα συστήματα είναι ανεφάρμοστα «κατά τρόπο απόλυτο και όπου επικρατεί ένα σύστημα συνήθως εμφανίζονται δευτερευόντως στοιχεία εφαρμογής του αντιθέτου». Πράγματι, στην οργάνωση της δημόσιας διοίκησης, αν και θεωρείται ότι επικρατεί το συγκεντρωτικό σύστημα, είναι εμφανής η δυναμική και πολύπλοκη αλληλεπίδραση κεντρικού και τοπικού επιπέδου για τη διαμόρφωση των αποφάσεων και συνήθως μπορεί κανείς να διακρίνει έναν επιτυχή συνδυασμό περισσότερων του ενός συστημάτων. Με την έννοια αυτή γίνεται κατανοητή και η δυναμική θεώρηση της αποκεντρώσεως και της αποσυγκέντρωσης όχι ως παγιωμένων συστημάτων οργάνωσης της δημόσιας διοίκησης, αλλά ως διακριτών διαδικασιών που εξυπηρετούν την ίδια βασική τάση μετατόπισης της εξουσίας από το κέντρο προς την περιφέρεια, παράγοντας ως ένα βαθμό παρόμοια αποτελέσματα (Chevallier, 1993: 397).

Σε διεθνές και εθνικό επίπεδο, στην οργάνωση και λειτουργία των εκπαιδευτικών συστημάτων συμμετέχουν το κράτος, οι εκπαιδευτικοί και η κοινωνία μέσω των γονέων, των Δήμων και της τοπικής κοινωνίας. Σύμφωνα με τον Barroso (2001, όπ. αναφ. στο Παπακωνσταντίνου, 2012: 28), η σχέση των συμμετεχόντων αποτυπώνεται στο ακόλουθο τρίγωνο, τις κορυφές του οποίου καταλαμβάνουν το κράτος, οι εκπαιδευτικοί και η κοινωνία. Ανάλογα με τη βαρύτητα του ρόλου που τους ανατίθεται διαμορφώνεται το εκπαιδευτικό σύστημα.



Μεταξύ αυτών το κράτος, όπως σημειώνεται και στο σχήμα, κατέχει στρατηγικής ση-

μασίας θέση καθώς μέσω της πολιτικής του μπορεί να ρυθμίζει την εκπαίδευση μέσα από διοικητικά σχήματα είτε συγκεντρωτικής-ιεραρχικής δομής είτε αποκεντρωτικά, λαμβάνοντας υπόψη το κοινωνικό περιβάλλον, σε μια προσπάθεια αναζήτησης της ισορροπίας μεταξύ της επιβολής των κανόνων μιας «δημόσιας υπηρεσίας» και αυτών της «αγοράς». Σύμφωνα με τον Παπακωνσταντίνου (2012: 28-29), τα εκπαιδευτικά μοντέλα διοίκησης-ρύθμισης διακρίνονται στα παρακάτω:

- Συγκεντρωτικό - γραφειοκρατικό - ιεραρχικό σύστημα διοίκησης. Το κράτος διαμορφώνει την εκπαιδευτική πολιτική, ενώ οι εκπαιδευτικοί εκτελούν εντολές και οι γονείς και μαθητές (κοινωνία) υποβαθμίζονται σε παθητικούς καταναλωτές δημόσιας υπηρεσίας.
- Διοικητικά αποσυγκεντρωμένο και πολιτικά αποκεντρωμένο σύστημα διοίκησης. το οποίο αποτελεί ενδιάμεσο στάδιο της πορείας από την συγκέντρωση προς την αποκέντρωση όπου τον κυρίαρχο ρόλο διατηρεί το κράτος στη διαδικασία της ρύθμισης αλλά παραχωρεί στις περιφερειακές δομές της ιεραρχίας εξουσία της οποίας ο βαθμός καθορίζεται από το κράτος.
- Αποκεντρωμένο σύστημα διοίκησης με τη μεταφορά και απόδοση όλων των αρμοδιοτήτων λήψης απόφασης στην περιφερειακή κοινωνία, όπου το κράτος παίζει το ρόλο του συντονιστή, με επιτελικό ρόλο και οι γονείς-κοινωνία έχουν ουσιαστική συμμετοχή στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, με παραχώρηση αυτοτέλειας στις εκπαιδευτικές μονάδες.

Η αρχική οργάνωση των κρατών, με βάση το ιεραρχικό γραφειοκρατικό πρότυπο, είχε ως στόχο την εξασφάλιση της ενοποίησης και της ομοιογένειας ως προϋποθέσεων ανάπτυξης. Από τη στιγμή που ο στόχος αυτός επιτεύχθηκε ή έπαψε να αποτελεί βασική επιδίωξη, το κράτος «ήταν υποχρεωμένο να διευθετήσει τη συγκεντρωμένη σε βάρος της τοπικής αυτοδιοίκησης εξουσία και κατέληξε να τη διαμοιράσει σε μια πληθώρα αποκεντρωμένων δημοσίων υπηρεσιών» (Φλογαΐτης, 1979: 32-33, όπ. αναφ. στο Κατσαρός, 2008α: 91). Όταν η αποκέντρωση επεκτείνεται στο επίπεδο του σχολείου αναφερόμαστε σε σχολική αυτονομία, η οποία έχει πάρει διάφορες μορφές από χώρα σε χώρα. Υπάρχει μια διαβάθμιση της αυτονομίας των σχολικών μονάδων ανάλογα με το μοντέλο ρύθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος, που αποτυπώνεται σε ένα νοερό φάσμα από μια σχετική αυτονομία έναντι της κεντρικής εξουσίας μέχρι την πλήρη αυτονομία των σχολικών μονάδων (Παπακωνσταντίνου, 2012: 40).

Ως σχολική αυτονομία μπορεί να οριστεί η δυνατότητα που παρέχεται στα σχολεία, και σε όσους τα απαρτίζουν, να λαμβάνουν από μόνα τους αποφάσεις σχετικά με τη διαχείριση και την αντιμετώπιση των καθημερινών προκλήσεων που σχετίζονται με τη διδασκαλία

και μάθηση (Moos, 2013, όπ. αναφ. στο Θεοδώρου & Τσιάκκιρος, 2014: 180). Επομένως, αυτόνομο μπορεί να θεωρηθεί εκείνο το σχολείο στο οποίο έχει αποκεντρωθεί ουσιαστική εξουσία και αρμοδιότητα λήψης αποφάσεων για σημαντικά θέματα που αφορούν στις σχολικές λειτουργίες, εντός ενός κεντρικά καθορισμένου πλαισίου στόχων και λογοδοσίας (Caldwell, 2012: 5). Ένας επικαιροποιημένος ορισμός έχει προταθεί από το Ευρωπαϊκό Δίκτυο Πολιτικής για τη Σχολική Ηγεσία (European Policy Network on School Leadership/EPNoSL): «Ο όρος Σχολική Αυτονομία χρησιμοποιείται για να δηλώσει ότι στα σχολεία και στα δρώντα πρόσωπα του σχολείου έχει δοθεί περιθώριο κινήσεων, για τη λήψη δικών τους αποφάσεων σχετικά με τη διοίκηση του σχολείου και την αντιμετώπιση των καθημερινών προκλήσεων που αφορούν την ισότητα, τη διδασκαλία και τη μάθηση και ότι οι περιορισμοί από το εξωτερικό – και το εσωτερικό περιβάλλον – έχουν μειωθεί στα αναγκαία και θεμιτά πλαίσια, αξίες και κανόνες» (Κατσαρός, 2016: 93).

1.2 Αναγκαιότητα και αιτίες σχολικής αυτονομίας

Η θεώρηση της εκπαίδευσης ως «δημόσιου αγαθού» που εξυπηρετείται καλύτερα όταν παρέχεται από θεσμούς υπό την επίβλεψη του κράτους οδήγησε στην εντυπωσιακή ανάπτυξη όλων των επιπέδων της δημόσιας παιδείας στις αναπτυγμένες χώρες κατά το μεγαλύτερο μέρος του 20ού αιώνα. Ιδιαίτερα στο πλαίσιο του κράτους πρόνοιας η εκπαίδευση αντιμετωπίστηκε ως κοινωνική υπηρεσία προς τα άτομα και ως μοχλός προαγωγής της κοινωνικής δικαιοσύνης και συνοχής, και δόθηκε έμφαση στην καταπολέμηση των διακρίσεων και του κοινωνικού αποκλεισμού, στο σεβασμό των ατομικών διαφορών και ιδιαιτεροτήτων, και στην παροχή ίσων ευκαιριών μόρφωσης (Κατσαρός, 2008α: 94).

Με βάση τα παραπάνω, ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας των εκπαιδευτικών συστημάτων παρέμεινε κυρίαρχος και οι όποιες προσπάθειες αποκέντρωσης αφορούσαν στην πραγματικότητα μόνο τη διοικητική αποκέντρωση (αποσυμπύκνωση) και όχι την πολιτική. Αυτό συνέβη, διότι υιοθετήθηκε η άποψη ότι η εκπαίδευση αποτελεί υπόθεση του κράτους. Έτσι, δεν επιτράπηκε η συμμετοχή της τοπικής αυτοδιοίκησης στη διαμόρφωση της ουσίας και του περιεχομένου της εκπαίδευσης και στη λήψη των αποφάσεων για την εκπαιδευτική πολιτική, και η συμβολή της περιορίστηκε σε έναν εκτελεστικό, διαχειριστικό και επικουρικό ρόλο (ό.π.: 94-95).

Στη διεθνή βιβλιογραφία τονίζεται συχνά ότι η ανάδυση νέων μορφών διοικητικής δομής στις δυτικές χώρες συσχετίζεται άμεσα με την κρίση του κεϋνσιανισμού και του φορντικού μοντέλου παραγωγής στα τέλη της δεκαετίας του 70'. Ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του κεντρικού κράτους δεν συμβάδιζε με τις ανάγκες του νέου οικονομικού μοντέλου ανά-

πτυξης, που βασίζεται στην εξειδίκευση και την ευελιξία προσαρμογής στις προτιμήσεις των αγορών. Ο νεοφιλελευθερισμός προβλήθηκε ως η απάντηση στις αγκυλώσεις του κεϋνσιανισμού, αποθεώνοντας την ελεύθερη αγορά και τους μηχανισμούς της. Μέρος της στρατηγικής αποτέλεσε η απόσχιση των ευθυνών του συστήματος για την οικονομική κρίση και η διάχυσή τους σε όλο και χαμηλότερο επίπεδο, έως το ατομικό (Μακρυδημήτρης, 2003, όπ. αναφ. στο Κατσαρός, 2008α: 91).

Οι διαδικασίες της παγκοσμιοποίησης και οι εξελίξεις που ακολούθησαν ήταν ραγδαίες και είχαν ως συνέπεια: α) την αμφισβήτηση του κυρίαρχου, ενιαίου και ομοιογενούς, κοινωνικά και εθνικά, χαρακτήρα του κράτους και του ρόλου του, β) την υποχώρηση του συγκεντρωτισμού σε επίπεδο εθνικού κράτους και την ανασύνταξη των λειτουργιών του, γ) την ενίσχυση του ρόλου υπερεθνικών κέντρων λήψης αποφάσεων μαζί με μια αντίρροπη τάση ενίσχυσης των τοπικών παραγόντων, φορέων της διαφορετικότητας και του πλουραλισμού, και τέλος δ) την ανάδειξη του ρόλου της κοινωνίας των πολιτών ως ενός πόλου εξισορρόπησης μεταξύ του άκρατου ατομικισμού της παγκοσμιοποιημένης πλέον αγοράς και του κρατικού αυταρχισμού (Μακρυδημήτρης, 2003· Γεωργαντάς, 2002, όπ. αναφ. στο Κατσαρός, 2008α: 91-92).

Η παγκοσμιοποίηση καθιστά τα σύνορα διαπερατά, καθώς οι υπερεθνικές πολιτικές διαχέονται, και αφετέρου η αποκέντρωση ή η αποσυμπίεση του κράτους δημιουργεί ένα περιφερειακό και/ή τοπικό επίπεδο με αρκετούς βαθμούς ελευθερίας. Μεταβάλλεται συνεπώς και ο τρόπος διοίκησης του κράτους, το οποίο από γενικό επιτελείο διοίκησης μετατρέπεται περισσότερο σε συντονιστή πολιτικών που αναπτύσσονται σε διαφορετικά επίπεδα όπως υπερεθνικό, εθνικό, ή ενδοεθνικό (Σταμέλος, 2015: 33).

Κατά συνέπεια, απαιτήθηκαν νέες διοικητικές δομές, ικανές να διαχειριστούν τις νέες αλλαγές στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης και της ηγεμονίας του νεοφιλελευθερισμού. Χαρακτηριστικό γνώρισμα των νέων στρατηγικών για τη δημόσια διοίκηση ήταν η λεγόμενη αποκέντρωση μέσα από μια διπλή διαδικασία: αφενός την όλο και μεγαλύτερη απόσυρση του κεντρικού κράτους (*hollowing out of the state*) και τη συστηματική απομάκρυνσή του από τις παραδοσιακές αρμοδιότητες και ευθύνες, αφετέρου τη διοχέτευσή τους *«είτε προς τα πάνω (E.E.) είτε προς τα κάτω (αυτοδιοίκηση) είτε προς τα έξω (προς την αγορά και την περιώνυμη «κοινωνία των πολιτών» (Σπουρδαλάκης, 2010: 8).*

Με βάση όλα τα παραπάνω, σύμφωνα με τον Κατσαρό (2008α:80), κομβικό σημείο στην πορεία προς την αποκέντρωση των εκπαιδευτικών συστημάτων αποτέλεσε η μεγάλη οικονομική κρίση της δεκαετίας του '70 που κατέδειξε κυρίως:

- την αδυναμία της εκπαιδευτικής πολιτικής, ακόμα και στις πιο προηγμένες κοινω-

νίες, να άρει τις ανισότητες και τους διαχωρισμούς των μαθητών με βάση την κοινωνικοοικονομική τους διαστρωμάτωση

- στην αυξανόμενη μείωση της εμπιστοσύνης των πολιτών προς τη δημόσια εκπαίδευση.

Πολλοί αναλυτές θεωρούν ως βασικούς παράγοντες δυσλειτουργίας και απαξίωσης του θεσμού της εκπαίδευσης α) την προσέγγισή της ως μονοπωλίου του κράτους και β) τη γραφειοκρατική της οργάνωση, οι οποίοι οδήγησαν στο σχεδόν πλήρη διαχωρισμό των σχολείων από την κοινωνία και στην αποθάρρυνση της συμμετοχής της τοπικής κοινωνίας στη λήψη αποφάσεων (Murphy & Louis, 1999, οπ. αναφ. στο Κατσαρός 2008α: 96).

Αναπτύχθηκε μια διαρκώς αυξανόμενη τάση για αμφισβήτηση της αποκλειστικότητας της κεντρικής διοίκησης των υπουργείων παιδείας στην άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Σε τοπικό επίπεδο αυτή η αμφισβήτηση εκφράστηκε με την ενεργοποίηση ομάδων πίεσης, όπως οι γονείς, κοινωνικές οργανώσεις αλλά και οι εκλεγμένες τοπικές αρχές. Παράλληλα, εκφράζεται το αίτημα για ελευθερία επιλογής σχολείου, το οποίο συνδέθηκε από τους νεοφιλελεύθερους, με τη μετατροπή της υποχρέωσης της πολιτείας για παροχή μορφωτικών αγαθών, και του δικαιώματος των νέων για ίση πρόσβαση σε αυτά, σε ατομική ευθύνη των πολιτών, ώστε να προετοιμαστούν κατάλληλα για τις ανάγκες του νέου, ταχύτατα μεταβαλλόμενου οικονομικού συστήματος (Ανδρέου, 1998: 11).

Έτσι, κάτω από παγκόσμιες και διεθνείς πιέσεις, η νομιμότητα του κράτους/του κρατικού τομέα αποδυναμώνεται με ταυτόχρονη ενδυνάμωση των τοπικών ομάδων ενδιαφέροντος. Παράλληλα, υπερεθνικοί οργανισμοί εμφανίζονται και επιδρούν καταλυτικά στην εκπαιδευτική δικτύωση των κρατών-μελών τους (Ζμας, 2007: 14). Ο διεθνής λόγος εκπαιδευτικής πολιτικής, εμπλουτίζεται με έννοιες επιχειρηματικής προέλευσης όπως «ανταγωνιστικότητα», «απόδοση λόγου», «έλεγχος κόστους- κένδρους», «αποδοτικότητα» και «ρυθμιστικότητα» (ό.π.: 15). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο ενισχύονται οι διαδικασίες της αποκέντρωσης. Έτσι ο αριθμός των κοινωνικών δρώντων που συμμετέχουν στη διοίκηση της εκπαίδευσης αυξάνεται (Παπαδιαμαντάκη, 2012: 24).

Τη δεκαετία 1990-2000 η τάση απομάκρυνση των σχολείων από το κράτος υιοθετείται συστηματικά και συνεχίζει να εφαρμόζεται σε ολοένα και περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες (Coghlan & Desurmont, 2007: 9-10). Σύμφωνα με την Χατζηπαναγιώτου, (2001: 33-34). τη σημερινή εποχή όπου το σχολείο αντιμετωπίζεται ως παραγωγική μονάδα υπεύθυνη για το παραγόμενο προϊόν, δηλαδή τη μάθηση, το αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα κερδίζει έδαφος καθώς υπάρχει πλέον αναγκαιότητα επανεξέτασης του θεσμικού πλαισίου οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης, στοχεύοντας στην αποκέντρωση μέσα από την αυτονομία της

σχολικής μονάδας.

Το βασικό επιχείρημα υπέρ της αποκέντρωσης είναι πως στόχος είναι να δοθεί εξουσία στις τοπικές αρχές και να μην είναι αυτή συσσωρευμένη μόνο στην κεντρική εξουσία (Bray, 2012: 204), ενώ σύμφωνα με τον Μπάκα (2007: 52), «η αναγκαιότητα της αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος απορρέει από την ανάγκη αντιμετώπισης της γραφειοκρατίας και των δυσκολιών που απορρέουν από αυτή». Η μεγαλύτερη σχολική αυτονομία οδηγεί στην εισαγωγή περισσότερων καινοτομιών και στην αναβάθμιση της διδακτικής πράξης (Keddie, 2015: 1-2), οι οποίες αποβλέπουν στη βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας, ώστε να ξεφύγει από την απρόσωπη εικόνα που παρουσιάζουν οι περισσότερες σχολικές μονάδες.

Δε θα πρέπει να παραληφθεί ότι η αποκέντρωση παρέχει τη δυνατότητα στη σχολική μονάδα «να σχεδιάζει, να προγραμματίζει, να κατανέμει πόρους, να αποφασίζει, να αξιολογεί και να λογοδοτεί για τα ιδιαίτερα ζητήματα που προσδιορίζουν την εκπαιδευτική της λειτουργία» (Παπαλόη, 2012: 179). Σύμφωνα με τον Ψαχαρόπουλο (όπ. αναφ. η Διπλάρη, 2011: 391), η αποκέντρωση έρχεται σαν επακόλουθο της αναγνώρισης του ευεργετικού ρόλου της αυτόνομης εσωτερικής αξιολόγησης των σχολείων, καθώς ενισχύει την αυτογνωσία τους σε θέματα ποιότητας εκπαίδευσης, εκσυγχρονισμού, ανάδειξης ελλείψεων και κατάρτισης πλάνων δράσης για την αντιμετώπισή τους. Επιπλέον, απαλλάσσει την κεντρική διοίκηση από καθήκοντα ειδικού και τοπικού ενδιαφέροντος και με αυτόν τον τρόπο τονώνεται το αίσθημα ευθύνης στα περιφερειακά όργανα, ενώ το ενδιαφέρον για την εκτελούμενη εργασία παρουσιάζεται αυξημένο. Οι αποφάσεις, δηλαδή, λαμβάνονται στο επίπεδο που εκτελούνται, χωρίς τις χρονοβόρες διαδικασίες και με καλύτερη γνώση των τοπικών ιδιαιτεροτήτων και συνθηκών (Μπάκας, 2007: 49), ώστε να είναι προσαρμοσμένες στην πραγματικότητα.

Η αποκέντρωση μπορεί να λειτουργήσει απελευθερωτικά για τους εκπαιδευτικούς όταν παρέχονται σε αυτούς με συστηματικό τρόπο στοιχεία που συμβάλλουν στην επαγγελματική τους ενδυνάμωση (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 249-252). Τέλος, θα πρέπει να επισημάνουμε την επίδραση του επιχειρηματικού μάνατζμεντ στη διοίκηση της εκπαίδευσης κατά τα τελευταία χρόνια, γεγονός που σηματοδοτεί την επικράτηση της τεχνοκρατικής λογικής στην εκπαίδευση, εστιάζοντας βασικά στις εκροές και στην αποτελεσματικότητα του συστήματος και ιδιαίτερα στην ανταπόκριση του σχολείου σ' αυτά που υπόσχεται στους γονείς (καταναλωτές). Έτσι το σχολείο, προκειμένου να αντεπεξέλθει καλύτερα στους στόχους του, απαιτεί την αυτοτέλεια (σχετική ή ολική) της σχολικής μονάδας. Αυτή ωθεί τους εκπαιδευτικούς να γίνουν περισσότερο επαγγελματίες, να αναπτύξουν τη συνεργατική εργασία στο σχολείο και να ανταποκριθούν στην πίεση του περιβάλλοντος που απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να

λειτουργούν στη λογική της συσχέτισης των στόχων με τα μέσα και τα αποτελέσματα.

Η ριζοσπαστική κριτική επισημαίνει, ότι παρά την ρητορεία για ουσιαστική αποκέντρωση, διαμορφώνεται από τα κυρίαρχα πολιτικοοικονομικά συμφέροντα μια εκπαιδευτική πολιτική νεοφιλελεύθερης έμπνευσης, η οποία συντηρεί το συγκεντρωτικό χαρακτήρα των εκπαιδευτικών συστημάτων ως προς τη λήψη των σημαντικών αποφάσεων, αλλά προωθεί αποκεντρωτικές πολιτικές αναζητώντας κοινωνικοπολιτική νομιμοποίηση, στήριξη και νέες πηγές χρηματοδότησης της δημόσιας εκπαίδευσης στις τοπικές κοινωνίες, καθώς και σε ιδιώτες χορηγούς, και αντιμετωπίζει την εκπαίδευση με αμιγώς ιδιωτικοοικονομικά κριτήρια, παραβλέποντας την ιδιαιτερότητά της, και ενισχύοντας την αξιολόγηση μέσω της αγοράς με συγκεντρωτικούς θεσμούς εποπτείας, ελέγχου και αξιολόγησης κυρίως των μαθητών και των εκπαιδευτικών, οι οποίοι ελάχιστα συμμετέχουν στη λήψη των αποφάσεων (Κατσαρός, 2008α: 97).

1.3 Είδη σχολικής αυτονομίας

Σε γενικές γραμμές η αποκέντρωση στην εκπαίδευση αφορά λήψη αποφάσεων σχετικά με τη χρηματοδότηση και διαμόρφωση του προϋπολογισμού του σχολείου, τον σχεδιασμό και την εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος, την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών, τη διεύρυνση των εκπαιδευτικών ευκαιριών και τις στρατηγικές εκπαιδευτικού προγραμματισμού μιας χώρας, έχοντας ως απώτερο στόχο την αποσυμφόρηση των κεντρικών υπηρεσιών με την ανάθεση ορισμένων αρμοδιοτήτων σε περιφερειακά όργανα (Υφαντή & Βοζαΐτης, 2005: 29).

Ένα βασικό χαρακτηριστικό των μοντέλων αποκέντρωσης είναι η ανάδειξη της σχολικής μονάδας σε πυρήνα λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος. Η διοίκηση των σχολικών μονάδων πρέπει να προσαρμόζει τις λειτουργίες της στις οικονομικές, κοινωνικές και πολιτιστικές αλλαγές. Πλέον η σχολική μονάδα καλείται όχι μόνο να βελτιώσει τις επιδόσεις των μαθητών, αλλά να αναζητήσει μόνη της λύσεις σε κοινωνικά προβλήματα, περιλαμβανομένης της ένταξης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, της ενσωμάτωσης μαθητών με διαφορετικό κοινωνικό υπόβαθρο, την παροχή ίσων ευκαιριών σε λιγότερο προνομιούχους μαθητές και την ένταξη παιδιών μεταναστών (Ευρυδίκη, 2008: 13). Η σχολική αυτονομία (ό.π.: 17) διακρίνεται σε τέσσερα κύρια επίπεδα:

- Πλήρης – τα σχολεία λαμβάνουν αποφάσεις μέσα στο πλαίσιο της νομοθεσίας χωρίς παρεμβάσεις από εξωτερικούς φορείς.
- Περιορισμένη – τα σχολεία λαμβάνουν αποφάσεις μέσα στο πλαίσιο προκαθορισμένων επιλογών ή μετά από σχετική έγκριση.

- Καθόλου – τα σχολεία δε λαμβάνουν αποφάσεις για κάποιο συγκεκριμένο θέμα.
- Επιλογή μεταβίβασης – οι αρμόδιες αρχές επιλέγουν κατά πόσο θα μεταβιβάσουν στα σχολεία τη δική τους εξουσία για λήψη αποφάσεων.

Σύμφωνα με τη Χατζηπαναγιώτου (2003: 70), η σχολική αυτονομία διακρίνεται σε τέσσερα είδη:

- Διδακτική αυτονομία. Αφορά την ελευθερία στη διδασκαλία, στην επιλογή προγραμμάτων σπουδών, σχολικών εγχειριδίων και διδακτικών μεθόδων.
- Παιδαγωγική αυτονομία. Σχετίζεται με τους παιδαγωγικούς χειρισμούς, τις διαπροσωπικές σχέσεις και την ενσωμάτωση των μαθητών. Κάθε σχολική μονάδα λειτουργεί βάση ενός παιδαγωγικού προγράμματος, που όσο πιο συλλογικός είναι ο σχεδιασμός του, τόσο μεγαλύτερη επιτυχία έχει και τόσο περισσότερο συμβάλει στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.
- Οργανωτική αυτονομία. Ο τρίτος αυτός τύπος αυτονομίας έχει σχέση με την επιλογή προσωπικού, τη συμμετοχή γονέων, την οργάνωση τάξεων και σχολικής ζωής και την ανάπτυξη πρωτοβουλιών. Διοικητική αυτονομία. Ο συγκεκριμένος τύπος αφορά το σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Άλλωστε σύμφωνα με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2009) το εκπαιδευτικό έργο συντελείται τόσο σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος (μακροεπίπεδο), όσο και σε επίπεδο σχολικής μονάδας (μικροεπίπεδο).

Η ταξινόμηση που προτείνεται από τον Ζμα (2018α: 2-6), φαίνεται να είναι πιο ολοκληρωμένη και επικαιροποιημένη. Συγκεκριμένα, η σχολική αυτονομία διακρίνεται σε τέσσερις πτυχές.

- την παιδαγωγική αυτονομία, που αφορά τη θέσπιση εκπαιδευτικών στόχων, τη διαμόρφωση αναλυτικού προγράμματος, τον καθορισμό της διδακτέας ύλης, τη χρήση «πολλαπλού βιβλίου» και την επιλογή διδακτικών μεθόδων και πρακτικών.
- τη διοικητική αυτονομία, η οποία σχετίζεται με τη λήψη αποφάσεων «εσωτερικής πολιτικής» και τη δημοκρατική λειτουργία συλλογικών οργάνων. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας κατέχει ηγετική θέση και οι γονείς εμπλέκονται άμεσα στους διάφορους τομείς της σχολικής ζωής.
- την οικονομική αυτονομία, η οποία αναφέρεται στη διαχείριση των οικονομικών πόρων και την εκμετάλλευση υλικοτεχνικών υποδομών. Η σχολική μονάδα έχει την δυνατότητα να συνεργάζεται με ιδιωτικές επιχειρήσεις και άλλους φορείς.
- την αυτονομία διασφάλισης ποιότητας, που έχει σχέση με την δυνατότητα επιλο-

γής μαθητών, καθώς και με την επιλογή του εκπαιδευτικού και βοηθητικού προσωπικού. Η σχολική μονάδα διαθέτει και εφαρμόζει τους δικούς της μηχανισμούς εσωτερικής αξιολόγησης, ενώ υπάρχουν και εξωτερικοί δείκτες ελέγχου.

1.4 Επιπτώσεις σχολικής αυτονομίας

Μια από τις πρώτες συνέπειες της αποκέντρωσης και κατ' επέκταση της σχολικής αυτονομίας, είναι η ανταπόκριση του κράτους στο αίτημα των συντελεστών και κυρίως των χρηστών της εκπαίδευσης, για τον εκδημοκρατισμό του εκπαιδευτικού συστήματος για τη συμμετοχή τους στην λειτουργία των σχολικών μονάδων, αλλά και για την διαμόρφωση αυτής ακόμα της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Η σχολική αυτονομία αναφέρεται στην ελευθερία του εκάστοτε σχολείου να αυτοδιαχειρίζεται ζητήματα, όπως την διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, το αναλυτικό πρόγραμμα, την επιλογή των μεθόδων διδασκαλίας, τις σχολικές εγκαταστάσεις και τους εκπαιδευτικούς στόχους, επιτρέποντας την ανάπτυξη εργαλείων και διδακτικών πρακτικών που συνάδουν με τη δική του φιλοσοφία και κουλτούρα (Agasisti et al., 2013: 292).

Η ουσιαστικότερη συνέπεια είναι η ανάδειξη της σχολικής μονάδας ως πυρήνα λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος με τη μεταφορά αρμοδιοτήτων λήψης αποφάσεων σε μια ευρεία «γκάμα» θεμάτων του εκπαιδευτικού έργου. Η σχολική μονάδα από «εκτελεστή» των κυβερνητικών εντολών, μετατρέπεται σε «διαπραγματευτή» των εκπαιδευτικών στόχων με την κεντρική εξουσία, ικανής «να σχεδιάζει, να προγραμματίζει, να αξιολογεί, να κάνει απολογισμό, να καινοτομεί και να παρεμβαίνει στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής και στην κριτική υποστήριξη των εκπαιδευτικών αλλαγών» (Μαυρογιώργος, 1999: 116). Ο διευθυντής μίας αυτόνομης σχολικής μονάδας δεν είναι πλέον ο διαχειριστής - διεκπεραιωτής της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά ασκεί ο ίδιος ουσιαστική διοίκηση και διαμορφώνει μαζί με τα υπόλοιπα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας την εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική της σχολικής μονάδας.

Η αυτοτέλεια συνοδεύεται από αναβάθμιση του ρόλου των εκπαιδευτικών, αύξηση του επαγγελματισμού και του αισθήματος ευθύνης. Αυξάνεται η εργασιακή τους υπευθυνότητα και συνεπώς, νιώθουν μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση (Ζμας, 2018α: 13). Ταυτόχρονα, μέσα στο αυτόνομο περιβάλλον της εκπαιδευτικής μονάδας οι εκπαιδευτικοί οδηγούνται στον επαγγελματισμό (Χατζηπαναγιώτου, 2003: 72) και περιορίζουν το στρες και την συναισθηματική εξάντληση που πιθανόν βιώνουν (Brunetti, 2001· Kim & Loadman, 1994· Klecker & Loadman, 1996· Ulriksen, 1996, όπ. αναφ. στο Καρκατσέλιου, 2017: 20).

Καίρια επίπτωση της αποκέντρωσης και της σχολικής αυτονομίας, είναι η αλλαγή του

τρόπου λήψης των αποφάσεων, έχουμε δηλαδή μεταφορά και απόδοση της εξουσίας λήψης απόφασης στις περιφερειακές, τοπικές αρχές και τις σχολικές μονάδες. Σύμφωνα με τον Rolff (1995, στο Χατζηπαναγιώτου, 2003: 71), *«ο δρόμος προς την αυτονομία περνάει μέσα από τη συλλογική εργασία, τη συνεργασία διεύθυνσης, συλλόγου διδασκόντων, μαθητών και γονέων»*. Σύμφωνα μ' αυτό η εξουσία και η λήψη των αποφάσεων διαμοιράζονται σε μερικά ή σε όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής μονάδας και η λειτουργία του σχολείου στηρίζεται στις δημοκρατικές αρχές για τη λήψη αποφάσεων, στην ενδυνάμωση του επαγγελματία εκπαιδευτικού, στις κοινές αξίες που αποδέχονται τα μέλη του σχολείου, στη συμμετοχή όλων, στην αποδοχή των αποφάσεων αλλά και στη δέσμευση ότι αυτές θα υλοποιηθούν (ό.π.: 71). Με άλλα λόγια, στην εκπαιδευτική μονάδα πρέπει να υπάρχει κουλτούρα συνεργασίας.

Αποτέλεσμα της σχολικής αυτονομίας είναι η ανάπτυξη, εντός της σχολικής μονάδας, μίας συνεργατικής κουλτούρας, η καλλιέργεια διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των εμπλεκόμενων και η δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης, ασφάλειας και σεβασμού, καθώς και η δέσμευση απέναντι στο «όραμα» της εκπαιδευτικής μονάδας (Χατζηπαναγιώτου, 2003: 72). Μέσω αυτής οι εκπαιδευτικοί πετυχαίνουν πιο εύκολα τους παιδαγωγικούς τους στόχους και παράλληλα μπορούν να διαχειριστούν οποιαδήποτε κρίση συμβαίνει στη σχολική μονάδα ή στον χώρο της εκπαίδευσης γενικότερα. Οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν τις εμπειρίες και τις ανησυχίες και αναπτύσσουν νέες διδακτικές και παιδαγωγικές εμπειρίες, ενώ εξοικειώνονται και με την επίλυση σοβαρών και εξειδικευμένων ζητημάτων (Φαναριώτης, 1999: 220).

Η σχολική αυτονομία συμβάλλει στη διαμόρφωση του προφίλ ενός σχολείου με περισσότερη ελευθερία δράσης, ευκαμψία, ικανότητα νεωτερισμού και προσαρμογής στις νέες συνθήκες. Καλλιεργεί στα άτομα την προσωπική αυτονομία, την κριτική ικανότητα και την ατομική ανεξαρτησία, ήτοι δεξιότητες που καλείται και το ίδιο το σχολείο να καλλιεργήσει (Χατζηπαναγιώτου, 2003:70). Μέσα σε ένα τέτοιο περιβάλλον ενισχύονται η ανάληψη πρωτοβουλιών και η εισαγωγή καινοτομιών (Λαϊνιάς, 1993: 265). Σε συνθήκες αυτονομίας, η σχολική μονάδα γίνεται «εξωστρεφής», ρίχνει γέφυρες επικοινωνίας προς την τοπική κοινωνία και τους γονείς, αποκλείοντας και περιορίζοντας φαινόμενα ξενοφοβίας, ρατσισμού και κοινωνικού αποκλεισμού.

Σήμερα, λόγω και της πολυπλοκότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων, υποστηρίζεται όλο και περισσότερο, ότι η αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ίδια τη σχολική μονάδα, καθώς εκεί μετουσιώνονται σε πράξη ή ακυρώνονται οι επιταγές του θεσμικού πλαισίου (Μλεκάνης, 2005: 47). Η αποτελεσματικότητα και ο τρόπος διοίκησης ενός εκπαιδευτικού συστήματος εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον τρόπο οργάνωσης και διοίκησής του και συγκεκριμένα από τα περιθώρια πρωτοβουλιών και αυτο-

νομίας (Κουτούζης, 1999: 36).

Όσο αφορά στον αντίκτυπο που έχει η σχολική αυτονομία στις επιδόσεις των μαθητών, η απάντηση που διαφαίνεται μέσα από διάφορες έρευνες, δεν είναι μονοσήμαντη. Φαίνεται, ότι ένας σημαντικός παράγοντας που καθορίζει το αν η επίδραση είναι θετική, είναι το επίπεδο της οικονομικής και της εκπαιδευτικής ανάπτυξης της χώρας στην οποία ανήκει η εκάστοτε σχολική μονάδα (Hanushek et al., 2013: 227). Η αυτονομία των σχολικών μονάδων οδηγεί σε μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα, όταν συνοδεύεται με σημαντική κεντρική διοικητική υποστήριξη (Gunnarsson, 2006: 29-31).

Στις θετικές επιπτώσεις της σχολικής αυτονομία στο πλαίσιο της αποκέντρωσης αναδεικνύεται μέσα από τα δεδομένα της βιβλιογραφίας ότι αυτές σχετίζονται σε μεγάλο βαθμό με την εξάλειψη της γραφειοκρατικής δυσκαμψίας υπό το πρίσμα ότι οι αποφάσεις λαμβάνονται σε μικρότερο χρονικό διάστημα και ανταποκρίνονται σε μεγαλύτερο βαθμό στις ανάγκες της τοπικής πραγματικότητας (Altrichter, Heinrich & Soukup-Altrichter, 2014: 676). Σύμφωνα με αρκετούς μελετητές, μεταξύ των θετικών που ενέχει η διασφάλιση της αυτονομίας της σχολικής μονάδας συμπεριλαμβάνεται και το γεγονός ότι όταν αυτή συνδυάζεται με το δικαίωμα ελεύθερης επιλογής σχολικής μονάδας, μπορεί να αυξήσει τον ανταγωνισμό ανάμεσα στις σχολικές μονάδες, και κατ' επέκταση να συμβάλλει στην αύξηση της αποδοτικότητας αλλά και στη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου (Verschelde, Hindriks, Rayp & Schoors, 2015: 130-131). Σημαντική, επίσης, επίπτωση είναι η οικονομική αυτονομία της σχολικής μονάδας, καθώς μπορεί η ίδια να διαμορφώσει τον προϋπολογισμό της, ανάλογα με τις ανάγκες της, δηλαδή να αποφασίσει πως η ίδια θα κατανείμει τα κονδύλια και πως θα καλύψει τις ανάγκες της. Η μείωση της παρέμβασης της κεντρικής διοίκησης στα εσωτερικά θέματα της σχολικής μονάδας, συνοδεύεται με αυξημένη λογοδοσία, με παράλληλη αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των συμμετεχόντων, απόδοση ευθυνών κι απολογισμού επί ετησίας ή εξαμηνιαίας βάσης.

Στις αρνητικές επιπτώσεις που μπορεί να υπάρξουν με την εφαρμογή αποκεντρωτικών πολιτικών και ιδιωτικο-οικονομικών κριτηρίων στο χώρο της εκπαίδευσης, είναι ο κίνδυνος για την αλλοίωση του δημόσιου και δωρεάν χαρακτήρα της, οι ανησυχίες για την αλλαγή του εργασιακού καθεστώτος των εκπαιδευτικών, η πιθανή δημιουργία εκπαίδευσης πολλών ταχυτήτων και η δημιουργία σχέσεων εξάρτησης των εκπαιδευτικών μονάδων από την τοπική αυτοδιοίκηση (Κατσαρός, 2008β: 104). Όπως επισημάνθηκε, μεταξύ των θετικών επιπτώσεων αναγνωρίζεται πως η σχολική αυτονομία παρέχει τη δυνατότητα διαμόρφωσης αναλυτικών προγραμμάτων σε τοπικό επίπεδο. Ωστόσο, αυτό αποτελεί τη μία όψη του νομίσματος. Η συσχέτιση της αυτονομίας της σχολικής μονάδας με τα αναλυτικά προγράμματα σημαίνει ότι

ελλοχεύει ο κίνδυνος της έντονης διαφοροποίησης και της ποικιλομορφίας μέσα στην κρατική επικράτεια.

Οι οικονομικοί πόροι δεν θα προέρχονται ή δεν θα προέρχονται μόνο από τον κρατικό προϋπολογισμό, αλλά από τους δήμους οι οποίοι αναπόφευκτα θα αναζητήσουν χρήματα από ιδιωτικές επιχειρήσεις, από χορηγούς ή θα επιβάλουν νέους δημοτικούς φόρους ή θα στραφούν στις εισφορές των γονέων. Επίσης, σοβαρές δυσκολίες για την αντιμετώπιση των λειτουργικών τους εσόδων θα έχουν αρκετά σχολεία αγροτικών περιοχών και σχολεία υποβαθμισμένων περιοχών στα αστικά κέντρα (Υφαντή & Βοζαίτης, 2005: 36).

Ο βαθμός αυτοτέλειας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων από την κεντρική εξουσία σε συνδυασμό με τη λειτουργία των γονέων ως «καταναλωτές» αφού έχουν το δικαίωμα επιλογής σχολείου για τα παιδιά τους, έχει άμεσες επιπτώσεις στον τρόπο λειτουργίας των εκπαιδευτικών συστημάτων, γιατί δημιουργούν προϋποθέσεις λειτουργίας και ρύθμισης του συστήματος με όρους αγοράς (Παπακωνσταντίνου, 2012: 39). Με άλλα λόγια, λειτουργούν σε ένα ανταγωνιστικό περιβάλλον σε συνθήκες αντίστοιχες με αυτές που λειτουργούν οι επιχειρήσεις. Σύμφωνα με τον Dutercq (2000: 152) ο ελεύθερος ανταγωνισμός καθοδηγεί τις εκπαιδευτικές μονάδες και τις υποχρεώνει να αναζητούν μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα. Έτσι, οι διευθυντές των σχολικών μονάδων απαλλάσσονται από τους εκπαιδευτικούς που δεν τους ικανοποιούν, όπως και από τους μαθητές που τα αποτελέσματά τους δεν είναι τα αναμενόμενα.

Στο σημείο αυτό αξίζει να γίνει μία αναφορά στη συγκριτική μελέτη που πραγματοποιήθηκε από τους Maroy και Van Zenten (2009, όπ. αναφ. στο Καλημερίδης, 2016: 376) οι οποίοι μέσα από την έρευνα που υλοποίησαν επιδίωκαν να αναδείξουν την επίδραση της πολιτικής της σχολικής αυτονομίας εστιάζοντας σε έξι διαφορετικές ευρωπαϊκές πόλεις. Από τα δεδομένα της συγκεκριμένης έρευνας προέκυψαν σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των σχολικών μονάδων. Ωστόσο, διαφάνηκε πως κοινή συνισταμένη σε όλες τις περιπτώσεις αποτελούσε το ζήτημα του ανταγωνισμού στον τρόπο λειτουργίας των σχολικών μονάδων. Το συμπέρασμα στο οποίο κατέληξαν οι ερευνητές καθιστά εμφανή τον κατακερματισμό του μαθητικού δυναμικού ανάμεσα στις σχολικές μονάδες σύμφωνα με πολύ συγκεκριμένα ακαδημαϊκά, κοινωνικά και εθνικά κριτήρια (ό.π.).

Τέλος, πρέπει να επισημανθεί ότι στην πορεία προς την αποκέντρωση και την σχολική αυτονομία, *«το κράτος μεταλλάσσεται, εξελίσσεται και προσαρμόζεται ο δε ρόλος του αλλάζει, και από κράτος εκπαιδευτής γίνεται κράτος συντονιστής της εκπαιδευτικής πολιτικής»* (Παπακωνσταντίνου, 2012: 31). Στο νέο εκπαιδευτικό μοντέλο διοίκησης δίνεται έμφαση στο «νέο δημόσιο μάνατζμεντ / new public management», (Charih & Daniels, 1997) που σημαίνει ότι

εισέρχονται στον τρόπο διοίκησης του δημοσίου αρχές διοίκησης του ιδιωτικού τομέα και των επιχειρήσεων. Η τεχνοκρατική αντίληψη για τη λειτουργία του συστήματος λειτουργεί, κάτω από συγκεκριμένες προϋποθέσεις και συνθήκες, ανασταλτικά στην αυτοτέλεια των σχολικών μονάδων και τους επιβάλλει ένα ομοιόμορφο τρόπο λειτουργίας που εμπεριέχει αρκετά χαρακτηριστικά του συγκεντρωτικού συστήματος διοίκησης. Οι Maroy και Dupriez (2000, όπ. αναφ. στο Παπακωνσταντίνου, 2012: 44) το σκιαγραφούν υποστηρίζοντας ότι, *«βασικά επανέρχονται λογικές όπου οι εργασίες και οι δράσεις στο σχολείο εντάσσονται σε ένα κοινωνικό μηχανιστικό μοντέλο όπου οι επιδιωκόμενοι στόχοι καθορίζονται από σχετικούς δείκτες με τη μεγαλύτερη δυνατή ακρίβεια, που γίνονται αντικείμενα αξιολόγησης και είναι εξωτερικά μετρήσιμοι. Μια τέτοια σύλληψη της οργάνωσης της εκπαίδευσης τείνει ολοσχερώς να μειώσει την δημιουργικότητα και την αυτονομία της εκπαίδευσης υπέρ μιας τεχνοδομής (technostructure) η οποία καθορίζει αναμενόμενες συμπεριφορές και τα εργαλεία αξιολόγησης»*.

1.5 Διεθνείς εμπειρίες

Τα τελευταία χρόνια έχουν ενταθεί οι προσπάθειες σύγκλισης των εκπαιδευτικών συστημάτων εντός του πλαισίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Οι πρωτοβουλίες των υπερεθνικών οργανισμών, στα θέματα παιδείας επηρεάζουν άμεσα το εκπαιδευτικό γίνεσθαι των κρατών - μελών τους (Ζμας, 2007: 2). Με βάση τη συγκριτική ανάλυση φαίνεται ότι σε πολλές χώρες της Ε.Ε. έχει αναπτυχθεί μια διαδικασία αποκέντρωσης των εκπαιδευτικών συστημάτων με κυρίαρχες τάσεις την αναβάθμιση του ρόλου των τοπικών αρχών και την σχετική αυτονομία της σχολικής μονάδας. Το δίκτυο Ευρυδίκη της ΕΕ ασχολήθηκε με το θέμα σε δύο εκθέσεις του (Eurymdice, 2007· Ευρυδίκη, 2008), διαπίστωσε ότι η έκταση των μεταρρυθμίσεων και τα αποτελέσματα αυτής της διαδικασίας διαφέρουν από χώρα σε χώρα, αλλά έχουν ως βασικό κοινό χαρακτηριστικό ότι η βαρύτητα δόθηκε στη διοικητική αποκέντρωση με κύριο στόχο την εξασφάλιση αποτελεσματικότητας στη μάθηση και αποδοτικής αξιοποίησης των οικονομικών και τους ανθρωπίνων πόρων.

Συνολικά, στην πλειοψηφία των χωρών υπάρχει αυτονομία σχετικά με τις αποφάσεις που λαμβάνονται για τις λειτουργικές δαπάνες, ενώ στις περισσότερες περιπτώσεις, τα σχολεία είναι ελεύθερα να συλλέξουν ιδιωτικά κεφάλαια. Τα σχολικά εγχειρίδια επιλέγονται από τα ίδια τα σχολεία, είτε ανεξάρτητα, είτε στη βάση προκαθορισμένου καταλόγου, εκτός από την Ελλάδα, την Κύπρο και τη Μάλτα. Η Γαλλία, η Ιταλία και η Σουηδία παραδοσιακά έχουν δώσει στους εκπαιδευτικούς απόλυτη ελευθερία στο θέμα αυτό, ενώ ο αριθμός των χωρών στις οποίες το υλικό πρέπει να επιλεγεί από προκαθορισμένο κατάλογο τείνει να μειωθεί. Εκεί που υπάρχει πλήρης αυτονομία σε όλες τις χώρες (με εξαίρεση τρεις) είναι στην επιλογή

των μεθόδων διδασκαλίας, όπου οι εκπαιδευτικοί είναι ελεύθεροι να επιλέξουν τις μεθόδους που επιθυμούν (Eurydice, 2007· Ευρυδίκη, 2008· 2012).

Η σχέση μεταξύ αυτονομίας και λογοδοσίας όπως, επίσης, και η σχέση τους με τα μαθησιακά αποτελέσματα αποτελεί ένα άλλο θέμα που απασχολεί την διεθνή κοινότητα. Οι υπερεθνικοί οργανισμοί, όπως η Ευρωπαϊκή Ένωση, ο ΟΟΣΑ, η Παγκόσμια Τράπεζα, συνδέουν την έννοια της αυτονομίας με τη λογοδοσία, την αξιολόγηση, την διαχείριση πόρων, την αποτελεσματικότητα, και τις επιδόσεις των μαθητών (ΟΟΣΑ 2009-2013), αναθεωρούν την έννοια της ποιότητας της εκπαίδευσης απεμπολώντας τα ουμανιστικά της στοιχεία και αποδίδοντας στην ποιότητα χρησιμοθηρικό χαρακτήρα (Ματθαίου, 2007, οπ. αναφ. στο Παπαδογιωργάκη, 2016: 2). Η συγκριτική μέθοδος που προωθούν και η γενικότερη συλλογή στατιστικών δεδομένων από ευρωπαϊκά δίκτυα και οργανισμούς μετατρέπουν τους δείκτες σε «πολιτικό εργαλείο για την ιεραρχική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συστημάτων» (Ζμας, 2007: 29), ενώ η δημοσιοποίηση αποτελεσμάτων διεθνών διαγωνισμών που διοργανώνονται από τους παραπάνω οργανισμούς (π.χ. PISA) έχουν στόχο να συνεισφέρουν στην άσκηση τεχνοκρατικής εκπαιδευτικής πολιτικής παρέχοντας στις κυβερνήσεις το απαραίτητο άλλοθι νομιμοποίησης αμφιλεγόμενων εκπαιδευτικών αποφάσεων και μεταρρυθμίσεων (Ζμας, 2007: 24, 32). Πίσω από αυτές τις εξεταστικές δοκιμασίες κρύβεται ένα σχολείο-βιομηχανία που προωθεί τη δεξιότητα και όχι τη γνώση, καταρτίζει αντί να εκπαιδεύει και προετοιμάζει τον εργαζόμενο με συγκεκριμένες κατακερματισμένες γνώσεις στα βασικά αντικείμενα διδασκαλίας με σκοπό την προσαρμογή του στα νέα οικονομικά δεδομένα (Κάτσικας & Θεριανός, 2008, οπ. αναφ. στο Παπαδογιωργάκη, 2016: 2). Στις ίδιες κατευθύνσεις κινούνται και οι εκθέσεις αξιολόγησης και οι συγκριτικές έρευνες, οι οποίες τοποθετούν τα εκπαιδευτικά συστήματα *«σε έναν αγώνα μαθησιακού θεάματος επιπέδου “champion league” υπό την πίεση κριτηρίων λειτουργικής χρηστικότητας και οικονομισμού»* (Ζμας, 2007: 8).

Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση της Αγγλίας, όπου η αυτονομία έτσι όπως πραγματώνεται στο πλαίσιο του νεοφιλελευθερισμού και ειδικότερα του Self managing school (Caldwell & Spinks, οπ. αναφ. στο Παπακωνσταντίνου, 2012: 47) υπαγορεύει τη λογική ότι κάθε σχολείο είναι υπεύθυνο για την δράση του που εντοπίζεται σε «τρεις απόλυτα καθορισμένες λειτουργίες: α) η εκπαίδευση πηγάζει από τους εκπαιδευτικούς, β) η διαχείριση είναι στην ευθύνη του διευθυντή, γ) Ο έλεγχος ανήκει στους χρήστες – καταναλωτές, που είναι οι γονείς» (Dutercq, 2000: 152). Οι γονείς έχουν τη δυνατότητα επιλογής σχολείου για τα παιδιά τους. Το κράτος επιχορηγεί τα σχολεία ανάλογα με τον αριθμό των μαθητών. Επομένως, για να εξασφαλίσει το σχολείο τα απαραίτητα κονδύλια, ώστε να καλύψει τα έξοδά του, πρέπει να προσελκύει μαθητές, δηλαδή το προϊόν (λειτουργία της εκπαίδευσης), να ικανοποιεί τους

πελάτες (γονείς). Η σχολική μονάδα, λοιπόν, εισέρχεται σε έναν αγώνα δρόμου αλλά και σε έναν ανελέητο ανταγωνισμό με τα άλλα σχολεία με στόχο την προσέλκυση «πελατείας». Η λογική της επιχείρησης κυριαρχεί με τις έννοιες της απόδοσης, της ικανότητας, της αποτελεσματικότητας, της άμιλλας και κυρίως του ανταγωνισμού. Το κράτος βάζει τους στόχους. Το πώς θα φτάσει το σχολείο σ' αυτούς είναι δική του ευθύνη (Λυμπέρης, 2012: 138).

Με νόμο του 1988, καθιερώνεται στην Αγγλία ένα κρατικό αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο επιβάλλει κεντρικές ρυθμίσεις που αναφέρονται σε όλες τις παραμέτρους του αναλυτικού προγράμματος. Τα σχολεία, παρά την αποκέντρωση και αυτονομία που παραχωρήθηκε, παραμένουν υπό την στενή επίβλεψη του κράτους, το οποίο προσδιορίζει το αναλυτικό πρόγραμμα που διδάσκουν, επιβλέπει τον τρόπο της πιστής εφαρμογής του με συστήματα εξωτερικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (επιθεωρητές) και αξιολογεί τα σχολεία σε εθνικό επίπεδο με κύριο κριτήριο την επίδοση των μαθητών σε εθνικές εξετάσεις (Παπαδογιωργάκη, 2016: 6).

Σύμφωνα με τον Μούτσιο (2001: 18), το εκπαιδευτικό μοντέλο της Αγγλίας, αποτελεί ένα συνδυασμό συγκεντρωτικού-αποκεντρωτικού ελέγχου παρά για ένα “απορρυθμισμένο” εκπαιδευτικό σύστημα. Οικογένειες από κατώτερα κοινωνικά στρώματα ή με τόπο κατοικίας σε απομακρυσμένες περιοχές δεν χρησιμοποίησαν το μέτρο των ανοιχτών εγγραφών για να γράψουν τα παιδιά τους σε «καλά» σχολεία, ίσως επειδή δεν είχαν τον τρόπο να τα μεταφέρουν. Το μέτρο άσκησης των δικαιωμάτων των γονέων από τα χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα είναι ελλιπές, αφού ούτε η συμμετοχή τους στο σχολικό διοικητικό συμβούλιο, ούτε η αίσθηση ασφάλειας που νιώθουν στο σχολικό περιβάλλον είναι η ίδια με αυτήν των γονέων από τα ανώτερα στρώματα (Λυμπέρης, 2012: 138).

2^ο Κεφάλαιο: Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

2.1 Δομή ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι ένα ιδιαίτερα συγκεντρωτικό σύστημα στο οποίο η κατανομή της εξουσίας ακολουθεί τη μορφή της ιεραρχικής πυραμίδας με το υπουργείο Παιδείας στην κορυφή της και τις σχολικές μονάδες στη βάση, οι οποίες είναι απλοί αποδέκτες και εκτελεστές της κεντρικά αποφασισμένης εκπαιδευτικής πολιτικής (Κατσαρός 2008α: 103·Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013: 33·Σαϊτης, 1994: 64).

Είναι γνωστό ότι η ελληνική κοινωνία είναι οργανωμένη στη βάση ενός καθαρά «γραφειοκρατικού» μοντέλου οργάνωσης και διοίκησης, το οποίο χαρακτηρίζεται από εκτεταμένη και περίπλοκη νομοθεσία. Η γραφειοκρατία γίνεται ιδιαίτερα εμφανής μέσα από νόμους, προεδρικά διατάγματα, υπουργικές αποφάσεις και εγκυκλίους (Αργυρίου & Ζμας, 2014: 123). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, το εκπαιδευτικό σύστημα δε θα μπορούσε να μείνει ανεπηρέαστο. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διέπεται από υπέρμετρη και περίπλοκη γραφειοκρατική δομή, συγκεντρωτισμό στις δομές και λειτουργίες του, σαφείς ιεραρχικές σχέσεις, πολυνομία και φορμαλισμό (Κουτούζης, 2012: 221).

Σύμφωνα με τον Σαϊτη (2008β: 6-7), η διοικητική διάρθρωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος διακρίνεται, με βάση το βαθμό εξουσίας και τη γεωγραφική θέση των υπηρεσιών, σε τέσσερα επίπεδα διοίκησης: το εθνικό, το περιφερειακό, το νομαρχιακό και το επίπεδο σχολικής μονάδας. Πιο αναλυτικά:

1. Το εθνικό επίπεδο, που περιλαμβάνει την κεντρική υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας, τα κεντρικά υπηρεσιακά, πειθαρχικά και γνωμοδοτικά συμβούλια και τους βοηθητικούς οργανισμούς της εκπαίδευσης.
2. Το περιφερειακό επίπεδο, το οποίο αποτελείται από τις Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης και τα ανώτερα περιφερειακά υπηρεσιακά συμβούλια.
3. Το νομαρχιακό επίπεδο, το οποίο αποτελείται από τις Διευθύνσεις, τα Γραφεία Εκπαίδευσης, τα περιφερειακά υπηρεσιακά συμβούλια και τα νομαρχιακά συμβούλια.
4. Το επίπεδο σχολικής μονάδας, που περιλαμβάνει τον διευθυντή, τον υποδιευθυντή, το σύλλογο διδασκόντων και όργανα λαϊκής συμμετοχής (σχολικά συμβούλια, σύλλογος γονέων και κηδεμόνων, δημοτικές/κοινοτικές επιτροπές παιδείας, σχολική επιτροπή).

Γίνεται εμφανές ότι το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας είναι γραμμικά - ιεραρχικά δομημένο και παρουσιάζεται σχηματικά ως μια πυραμίδα. Το πεδίο εξουσίας και ευθύνης κά-

θε προϊσταμένου μεταβιβάζεται υποδιαιρεμένο σε υποσύνολα ομοιογενών αρμοδιοτήτων σε αντίστοιχους για κάθε υποσύνολο υφισταμένους, οι οποίοι δε δέχονται εντολές από κανέναν άλλο προϊστάμενο. Έτσι, δημιουργείται μια ιεραρχική γραμμή εντολών από την κορυφή στη βάση της πυραμίδας (Κατσαρός, 2008β: 65). Επιπρόσθετα, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Siminου (2007, όπως αναφέρει η Φάλκα, 2017: 35), ο συγκεντρωτισμός και η γραφειοκρατία αποτελούν τη ραχοκοκαλιά του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, ιδιαίτερα στα υποχρεωτικά επίπεδα εκπαίδευσης. Η οργάνωση και η διοίκηση της ελληνικής τυπικής εκπαίδευσης δηλαδή έχει ως πρότυπο οργάνωσης το γραφειοκρατικό σύστημα, ενώ βασικό χαρακτηριστικό της θεωρείται ο κεντρικός και υπερσυγκεντρωτικός χαρακτήρας της, καθώς όλες σχεδόν οι αρμοδιότητες (αποφασιστικές, κανονιστικές, εποπτικές, συντονιστικές, επιτελικές) ασκούνται από το Υπουργείο Παιδείας. Έτσι, η γραφειοκρατική οργανωτική διάρθρωση του ελληνικού κράτους αντικατοπτρίζεται σε κάθε σχολική δραστηριότητα.

Στην ουσία, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διατηρεί τα χαρακτηριστικά ενός πολιτικά συγκεντρωτικού συστήματος με σημαντικό βαθμό διοικητικής αποκέντρωσης (Σαΐτης, 2005, όπως αναφέρει η Φάλκα, 2017: 36). Επιπροσθέτως το σύστημα διοίκησης εκπαίδευσης στην Ελλάδα, ως διοικητικά και όχι πολιτικά αποκεντρωμένο, μπορεί να χαρακτηριστεί ως «σύστημα διοίκησης με βάση κανόνες (management by rules) και όχι ως σύστημα διοίκησης με βάση στόχους (management by objectives)» (Λαΐνας, 2000: 32).

Σύμφωνα με τον Κουτούζη (2008: 41) το Ελληνικό εκπαιδευτικό σχολικό σύστημα είναι ένα συγκεντρωτικό σύστημα διότι ελάχιστες ουσιαστικές αρμοδιότητες διοίκησης έχουν μεταφερθεί σε τοπικό/σχολικό επίπεδο. Οι διευθυντές των σχολείων ελάχιστα διοικούν, κυρίως εκτελούν εντολές. Οι αρμοδιότητές τους αφορούν κυρίως την καθημερινότητα της λειτουργίας του σχολείου και τον βραχυπρόθεσμο προγραμματισμό.

Το Υπουργείο Παιδείας με τη θέσπιση νόμων, διατάξεων, κανονισμών και εγκυκλίων αποφασίζει για τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, με αποτέλεσμα οι ενδιαμέσες εξουσίες να εκτελούν απλώς, χωρίς να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, στις περισσότερες τουλάχιστον περιπτώσεις. Η διοίκηση εκ μέρους των ενδιαμέσων εξουσιών λαμβάνει έναν απλό διαχειριστικό/διεκπαιδευτικό χαρακτήρα. Ο Τζέλλος (2008: 35) υποστηρίζει ότι δεν αφήνονται πολλά περιθώρια στις σχολικές μονάδες και σε άλλους φορείς, πέραν του Υπουργείου Παιδείας, να έχουν λόγο, άποψη και δυνατότητα λήψης αποφάσεων για θέματα του σχολείου, αλλά και της εκπαίδευσης γενικότερα. Η κεντρική εξουσία διαμορφώνει το νομικό πλαίσιο, στο οποίο θα κινηθεί κάθε σχολείο. Δεν υπάρχει καμία δυνατότητα τροποποίησης των προβλεπόμενων στις υπουργικές διατάξεις και προσαρμογής των προγραμμάτων στις ανάγκες του κάθε εκπαιδευόμενου, της κάθε σχολικής μονάδας και της τοπικής και ευρύτερης κοινω-

νίας. Οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί είναι εγκλωβισμένοι στα γρανάζια της διοίκησης και της γραφειοκρατικής διεκπεραίωσης, συμμετέχοντας απλά ως «εντολοδόχοι» στην επίτευξη κεντρικά προκαθορισμένων στόχων. Σε ένα τέτοιο σύστημα, ο ρόλος των γονέων, όπως είναι αναμενόμενο, περιορίζεται και υποβαθμίζεται σε αυτόν του «παθητικού καταναλωτή» (Παπακωνσταντίνου, 2012: 30).

Οι έρευνες, που έχουν γίνει στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Γιαννακοπούλου, 2002), καταδεικνύουν τον γραφειοκρατικό χαρακτήρα οργάνωσης και ρύθμισης του συστήματος. Το γραφειοκρατικό-ιεραρχικό μοντέλο διοίκησης, επιτρέπει στο κράτος να ελέγχει απόλυτα την εκπαιδευτική διαδικασία και να επιβάλλει την πολιτική του. Στο μοντέλο αυτό, επίσης, οι κανόνες είναι αυστηροί, η λειτουργία των εκπαιδευτικών τυποποιημένη γιατί ακριβώς καθορίζεται από το γραφειοκρατικό καθηκοντολόγιο κατά τέτοιο τρόπο ώστε να αποτελεί μηχανιστική τυπική επανάληψη λειτουργιών, δράσεων και πράξεων που συνθέτουν το εκπαιδευτικό έργο, δίνοντας βάρος στον τύπο και όχι στην ουσία με την τήρηση ενός αυστηρού θεσμικού πλαισίου. Αυτή η λογική υποτιθέμενου ελέγχου του εκπαιδευτικού μας συστήματος εξηγεί ως ένα βαθμό και την έλλειψη μέχρι σήμερα οργανωμένου συστήματος αξιολόγησης της εκπαίδευσης. Η μεγάλη τυποποίηση έχει οδηγήσει στη μείωση των διαδικασιών ελέγχου στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ενώ, ταυτόχρονα, γίνεται εμπόδιο στην ενίσχυση της αυτοτέλειας των σχολικών μονάδων αλλά και στην ανάπτυξη του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, οι οποίοι θα μπορούσαν να βελτιώσουν την ποιότητα στην εκπαίδευση μέσω της ανάπτυξης του αυτοσχεδιασμού, της δημιουργικότητας και της πρωτοβουλίας που απαιτεί μια προωθημένη επαγγελματική αυτοτέλεια (Παπακωνσταντίνου, 2007: 9).

Σε αυτό το μοντέλο ρύθμισης του συστήματος, οι μαθητές δηλαδή γονείς -τρίτη κορυφή του τριγώνου- δεν συμμετέχουν στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής ούτε στον καθορισμό του μοντέλου ρύθμισης. Αντίθετα, περιορίζονται σε ένα δευτερεύοντα ρόλο που, αν δεν τους αγνοεί, τους υποβιβάζει σε ρόλο «παθητικού καταναλωτή». Τα πολιτικά σχήματα εξουσίας φροντίζουν να κατά κανόνα αντιγράφουν πολιτικές ρύθμισης του συστήματος μιμούμενοι διεθνείς «επιτυχημένες» πρακτικές, τις οποίες όμως δεν έχουν τη βούληση αλλά και τη δυνατότητα να εφαρμόσουν. Εξάλλου, η ανυπαρξία σαφούς εκπαιδευτικής πολιτικής έχει επιβεβαιωθεί στην πραγματικότητα από την αλλαγή της εκπαιδευτικής πολιτικής στη διάρκεια της κυβερνητικής θητείας του ίδιου κόμματος όταν αλλάζουν οι επικεφαλής του Υπουργείου Παιδείας. (Παπακωνσταντίνου, 2012: 32).

2.2 Από τον συγκεντρωτισμό στην αποκέντρωση

Μετά την είσοδο της χώρας, στην Ευρωπαϊκή Ένωση (1981), και κάτω από την πίεση

διοργανώσεων (Ε.Ε., ΟΟΣΑ, Διεθνής Τράπεζα, Διεθνές Νομισματικό Ταμείο), άρχισε μια πορεία μεταρρυθμίσεων με στόχο την αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Σύμφωνα με τον Λυμπέρη (2012: 142) το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα επηρεάστηκε από Γερμανικό και Γαλλικό που ήταν συγκεντρωτικά, αλλά από τη δεκαετία του '80 προωθήθηκε η αποκέντρωση λόγω προσαρμογής με τα διεθνή δεδομένα η οποία συνεχίζεται ως σήμερα.

Οι μεταρρυθμιστικές αλλαγές πραγματοποιήθηκαν, είτε στο πλαίσιο του εκδημοκρατισμού του συστήματος, όπως εκφραζόταν διαχρονικά από τις διάφορες κυβερνήσεις, είτε στο πλαίσιο περιορισμού των δραστηριοτήτων της κεντρικής εξουσίας και του κράτους, με την εκδήλωση της επιθυμίας για «μείωση» του κράτους, όπως εκφράζεται σήμερα, κυρίως από τα νεοφιλελεύθερα πολιτικά ρεύματα (Παπακωνσταντίνου 2012: 26-27).

Η μεταρρυθμιστική πορεία άρχισε με τον ν. 1304/1982, σύμφωνα με τον οποίο καταργούνται οι επιθεωρητές, καθιερώνεται ο θεσμός του σχολικού συμβούλου, ιδρύονται Διευθύνσεις και Γραφεία Εκπαίδευσης σε νομαρχιακό επίπεδο, καθιερώνεται ο νέος κανονισμός μαθητικών κοινοτήτων, ενώ προχωρεί κεντρικά η σύνταξη νέων αναλυτικών προγραμμάτων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπως και η συγγραφή βιβλίου για τον μαθητή και τον καθηγητή.

Με τον ν. 1566/1985 προωθείται ο εκδημοκρατισμός του εκπαιδευτικού συστήματος παραχωρούνται εξουσίες στις περιφερειακές και τοπικές δομές του συστήματος. Βασική καινοτομία του νόμου ήταν η ενεργοποίηση συλλόγων (γονέων, διδασκόντων, μαθητών), φορέων και επιτροπών, σε συνδυασμό με τις αναβαθμισμένες αρμοδιότητες των Ο.Τ.Α. Συγκεκριμένα παραχώρησε την αρμοδιότητα συντήρησης των μονάδων στην τοπική αυτοδιοίκηση και το δικαίωμα των εκπαιδευτικών να εκλέγουν τα όργανα εκπροσώπησής τους στα όργανα διοίκησης του συστήματος σε τοπικό επίπεδο. Αναγνωρίζεται, παραχωρείται επίσης, μια σχετική αυτοτέλεια στις σχολικές μονάδες να ρυθμίσουν ένα μέρος των δραστηριοτήτων και λειτουργιών τους (ό.π.: 34).

Παράλληλα με το νόμο αυτό θεσμοθετήθηκε μία σειρά επάλληλων συλλογικών οργάνων σε αντιστοίχιση σχεδόν με τη διοικητική διαίρεση της χώρας, από το σχολικό συμβούλιο και τη σχολική επιτροπή σε επίπεδο σχολικής μονάδας, τη δημοτική επιτροπή παιδείας σε επίπεδο τοπικής αυτοδιοίκησης έως το εθνικό συμβούλιο παιδείας σε εθνικό επίπεδο.

Σύμφωνα με τον Κατσαρό (2008α: 102), η θεσμοθέτηση συλλογικών οργάνων σε πολλά επίπεδα προσέδωσε μια επίφαση αποκέντρωσης, εκδημοκρατισμού και λαϊκής συμμετοχής, αλλά στην πράξη τα περισσότερα από αυτά στερήθηκαν αποφασιστικών αρμοδιοτήτων, αποκλειόμενα τελικά από τη λήψη αποφάσεων, παρέμειναν κεντρικά ελεγχόμενα· τους δόθηκε ρόλος συμβουλευτικός και όχι αποφασιστικός, με αποτέλεσμα να μην έχουν λόγο στη

διαμόρφωση της κατεύθυνσης, του περιεχομένου της εκπαίδευσης και της κοινωνικής λειτουργίας του σχολείου. Επιπρόσθετα, το ζήτημα της ελλιπούς χρηματοδότησης προς τους τοπικούς φορείς, προκειμένου να συντηρούν τις σχολικές μονάδες και να υλοποιούν πρωτοβουλίες, αποτέλεσε μεγάλη τροχοπέδη και παραμένει άλυτο μέχρι και σήμερα. Από τα νεότερα νομοθετήματα που κινήθηκαν σε αποκεντρωτική κατεύθυνση αναφέρονται:

- ο νόμος 2525/1997 για την ίδρυση ολοήμερων σχολείων και σχολείων δεύτερης ευκαιρίας, περιφερειακών κέντρων στήριξης εκπαιδευτικού σχεδιασμού, και σώματος μονίμων αξιολογητών. Η θέσπιση του Ενιαίου Λυκείου, η λειτουργία Ολοήμερου Νηπιαγωγείου και Δημοτικού Σχολείου, η ίδρυση Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας καθώς και Περιφερειακών Κέντρων Στήριξης Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, η εισαγωγή Ενισχυτικής Διδασκαλίας και η υλοποίηση του θεσμού του πολλαπλού βιβλίου ήταν μέτρα που νομοθετήθηκαν, αλλά αρκετά από αυτά δεν υλοποιήθηκαν, διότι ο νόμος και το σχετικό Π.Δ. δεν εφαρμόστηκαν (Αργυρίου & Ζμας, 2014: 124).
- ο ν. 2817/2000 με τον οποίον θεσπίστηκαν οι «Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης», με στόχο τη διοικητική αποκέντρωση και τη δημιουργία ενός τέταρτου επιπέδου εκπαιδευτικής διοίκησης (Αργυρίου & Ζμας, 2014: 124).
- ο ν. 2986/2002 για την οργάνωση των περιφερειακών διευθύνσεων, την αξιολόγηση κ.ά. Καθορίζονται η οργανωτική δομή και οι αρμοδιότητες των περιφερειακών διευθυντών εκπαίδευσης, των προϊσταμένων των τμημάτων των περιφερειακών διευθύνσεων εκπαίδευσης, των σχολικών συμβούλων, των διευθυντών εκπαίδευσης, των προϊσταμένων των γραφείων εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και Σ.Ε.Κ. και των συλλόγων των διδασκόντων. Εκτός από τις ατομικές αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών, ο Ν.2986/2002 περιλάμβανε και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας και σε εθνικό επίπεδο με την υλοποίηση ενός συστήματος πρότυπων δεικτών και κριτηρίων σχολικής ποιότητας (Κατσαρός, 2008β: 103). Με τους νόμους αυτούς επιχειρήθηκε και πάλι μια προσπάθεια στήριξης και ενδυνάμωσης του σχολείου, χωρίς όμως να συνοδεύεται από μια ουσιαστική αποκέντρωση του διοικητικού συστήματος (Αργυρίου & Ζμας, 2014: 124).
- οι υπουργικές αποφάσεις 73765/Γ1/14-7-03 και 74138/Γ2/15-7-03, με τις οποίες εισάγεται το πρόγραμμα της Ευέλικτης Ζώνης στο Δημοτικό Σχολείο και το Γυμνάσιο. Έχουμε μια προσπάθεια ενίσχυσης του ρόλου των εκπαιδευτικών στη

διαμόρφωση της διδακτέας ύλης και της διδασκαλίας. Δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να δρουν πιο ελεύθερα, αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες και αποκτώντας μεγαλύτερη ευελιξία σε σχέση με το παραδοσιακό πρόγραμμα σπουδών. Παρόλα αυτά, σύμφωνα με τον Σαλτερή (2004: 21), η Ευέλικτη Ζώνη εκλήφθηκε ως μια διοικητικού χαρακτήρα επιβολή παρά τον προαιρετικό χαρακτήρα της, αφού ο σχεδιασμός και η υλοποίηση των διαθεματικών αυτών προσεγγίσεων ελέγχονταν από τους Σχολικούς Συμβούλους. Παράλληλα, η Υφαντή (2011: 51) υποστηρίζει ότι η Ευέλικτη Ζώνη δε λειτούργησε με στόχο τη συνολική αναδιοργάνωση των σχολικών αναλυτικών προγραμμάτων και την αποδέσμευσή τους από τον κεντρικό διοικητικό έλεγχο. Επιπλέον, δεν ελήφθησαν μέτρα για τη στήριξη του προγράμματος, όπως η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η τροποποίηση του ωραρίου διδασκαλίας, ο εξοπλισμός των σχολικών βιβλιοθηκών και η χρηματική ενίσχυση ανάλογα με τις ανάγκες της κάθε εκπαιδευτικής μονάδας.

- ο ν.3389/2005 για τις συμπράξεις Δημοσίου και ιδιωτικού τομέα για την κατασκευή σχολικών κτιρίων του οποίου η σημασία είναι διφορούμενη, καθώς από τη μία πλευρά ενισχύεται η οικονομική ανάπτυξη και, από την άλλη, ο ιδιωτικός τομέας διεισδύει στο εκπαιδευτικό σύστημα (Κατσαρός, 2008β: 103).
- Το 2010 ψηφίστηκε ο Ν. 3848/2010 που αφορούσε, μεταξύ άλλων, τον προγραμματισμό και αξιολόγηση της δράσης των σχολικών μονάδων. Σύμφωνα με το άρθρο 32 «Προγραμματισμός και αξιολόγηση της δράσης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών», κάθε σχολική μονάδα στην αρχή κάθε σχολικού έτους κάνει τον προγραμματισμό της, θέτει τους στόχους της για τη σχολική αυτή χρονιά και καθορίζει τις δράσεις της.
- ο 3879/2010 για την οργάνωση της Δια Βίου Μάθησης με πρωταγωνιστές τις περιφέρειες και τους Δήμους και τη θέσπιση ειδικών συλλογικών οργάνων, το Προεδρικό Διάταγμα 152/2013 για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και τον ν.4186/2013 για τη σύσταση περιφερειακών διευθύνσεων Δια Βίου Μάθησης.

Η αναδόμηση που επιχειρήθηκε με τα παραπάνω νομοθετήματα, παρουσιάζει στοιχεία γραφειοκρατικής αποκέντρωσης, που προσδιορίζονται, αφενός ως αποτέλεσμα της πολυπλοκότητας του εκπαιδευτικού συστήματος και της παραδοχής ότι η κεντρική εκπαιδευτική διοίκηση δεν μπορεί να ασκεί κεντρική εξουσία και αφετέρου ως εξέλιξη των εκπαιδευτικών συστημάτων και των μοντέλων ρύθμισης που πηγάζει από την απαίτηση όλων των φορέων να έχουν λόγο στην εκπαιδευτική πραγματικότητα (Κατσαρός, 2008: 103· Παπακωνσταντίνου, 2012: 39).

Όπως παρατηρούν πολλοί μελετητές του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, οι εκάστοτε κυβερνήσεις προσπάθησαν μέσα από αυτές τις μεταρρυθμίσεις να νομιμοποιήσουν τις επιλογές τους προσδίδοντάς τους έναν κοινωνικά ουδέτερο χαρακτήρα,. (Κατσαρός, 2008α: 103). Πολλοί μίλησαν για ρητορική συμμετοχής και επίφαση αποκέντρωσης (Μαυρογιώργος, 1999 όπ. αναφ. στο Παπαδογιωργάκη & Μπογδάνου, 2016: 5) και το μετασχηματισμό του συγκεντρωτισμού των προσώπων σε συγκεντρωτισμό των οργάνων. Με βάση το νομικό πλαίσιο που δημιουργήθηκε, η τοπική αυτοδιοίκηση αλλά και κοινωνικοί φορείς, όπως οι γονείς, οι συνδικαλιστικές ενώσεις των εκπαιδευτικών, οι παραγωγικές τάξεις, κατέστησαν μεν συμμετέχοντες στη διοίκηση της εκπαίδευσης και των σχολικών μονάδων, αλλά για θέματα ήσσονος σημασίας όπως η συντήρηση σχολικών κτιρίων και τα κυλικεία τα οποία δεν έχουν σχέση με το περιεχόμενο της εκπαίδευσης (αναλυτικό πρόγραμμα κ.ά) (Κατσαρός, 2008α: 103).

Στις νέες συνθήκες που διαμορφώθηκαν, αναβαθμίστηκε τόσο η βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών με την δημιουργία πανεπιστημιακών παιδαγωγικών τμημάτων όσο και η επιμόρφωσή τους μέσω των Π.Ε.Κ. Ταυτόχρονα, παρέχεται η δυνατότητα ανάληψης ποικίλων δράσεων, πρωτοβουλιών, και καινοτομιών μέσα σε ένα ποσοστιαία ελάχιστο μέρος του αναλυτικού προγράμματος σπουδών (προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, αγωγής υγείας κ.α.) και πειραματίζονται σε μεθοδολογικά ζητήματα, όπως διαθεματικότητα και ευέλικτη ζώνη. Οι εκπαιδευτικοί, παρά το γεγονός ότι αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες συνεχίζουν να βρίσκονται και να λειτουργούν στο πλαίσιο της ιεραρχίας εξαρτώμενοι από την κεντρική εξουσία χωρίς την αύξηση της υπευθυνότητάς τους. Ουσιαστικά, η γραφειοκρατική ρύθμιση συνεχίζεται με αποτέλεσμα να επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να διατείνεται ότι δεν είναι υπεύθυνος για τις αποφάσεις της κεντρικής εξουσίας και τους κανόνες που επιβάλλονται αλλά μόνο για την εφαρμογή τους (Παπακωνσταντίνου, 2012: 11).

Η κριτική προς τον υπερβολικό συγκεντρωτισμό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος ασκήθηκε και στα κείμενα του ΟΟΣΑ για την ελληνική εκπαίδευση (OECD 2017: 25-31) όπου χρησιμοποιείται ο όρος *devolution*, δηλαδή *μεταβίβαση εξουσιών*. Σύμφωνα με τον Παπακωνσταντίνου (2007: 7), οι απόπειρες για αποκέντρωση της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης έχουν καταλήξει σε ένα ιδιόμορφο μοντέλο αποσυγκέντρωσης του συστήματος, γιατί η μείωση της κάθετης εξάρτησης των σχολείων από την κεντρική διοίκηση και την περιφερειακή, στοιχείο αυτοτέλειας των σχολείων, δεν συνοδεύτηκε από μια δυνατή οριζόντια ενσωμάτωση στην τοπική κοινότητα, η οποία προϋποθέτει τη συμμετοχή των γονέων και άλλων μελών και τοπικών φορέων στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες του σχολείου και ταυτόχρονη αντιστοίχισή της στη διοίκηση και διαχείριση του σχολείου.

Τα πορίσματα έρευνας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2008) δείχνουν, ότι παρά τις μεταρρυθμίσεις που έχουν επιχειρηθεί, το εκπαιδευτικό σύστημα στη χώρα μας εξακολουθεί να εμφανίζει έντονα συγκεντρωτικό χαρακτήρα, αφού ελάχιστες ουσιαστικές αρμοδιότητες διοίκησης έχουν μεταφερθεί σε τοπικό-σχολικό επίπεδο, καθώς η εκπαιδευτική πολιτική παράγεται μόνο στην κορυφή της πυραμίδας της διοίκησης (Υπουργείο). Έτσι, «οι λαμβανόμενες αποφάσεις της ηγεσίας του ΥΠ.Ε.Π.Θ., μέσω των διευθύνσεων του διαχέονται ιεραρχικά προς όλα τα όργανα διοίκησης της εκπαίδευσης σε περιφερειακό, νομαρχιακό και τοπικό επίπεδο. Αντίστοιχα, η απόδοση λόγου και ευθυνών γίνεται και πάλι ιεραρχικά εκ των κάτω προς τα άνω. Το έργο της διοίκησης στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση δυσχεραίνεται συχνά από τον συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό χαρακτήρα της... Η ανελαστική δομή της διοίκησης από το ένα μέρος υποδηλώνει έλλειψη εμπιστοσύνης προς τους υφισταμένους της ιεραρχικής πυραμίδας και από την άλλη, παραδόξως, δεν επιζητεί την απόδοση λόγου... Ο ρόλος του Διευθυντή ασφυκτιά μέσα στη γραφειοκρατική διεκπεραίωση και στην τυπική ορθότητα. Το σύστημα δεν ευνοεί την αμφίδρομη και αποκεντρωμένη λειτουργία ή την ανατροφοδότηση του εκ των κάτω προς τα άνω της πυραμιδοειδούς ιεραρχίας. Εφόσον οι εντολές στέλνονται πάντοτε ιεραρχικά, οι περιπτώσεις ανάληψης πρωτοβουλιών και αποφάσεων από τη βάση της σχολικής μονάδας είναι μάλλον μηδαμινές» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008: 542-543).

Παρόλα αυτά, πολλοί μελετητές υποστηρίζουν ότι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, παρά τους δεδομένους κλειστούς και γραφειοκρατικούς του περιορισμούς, διαμορφώνονται σταδιακά συνθήκες αυξημένης σχετικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών μονάδων και προϋποθέσεις ουσιαστικής αξιοποίησής της (Κουτούζης, 2012: 216· Λαζαρίδου & Αντωνίου, 2017: 142). Σύμφωνα με τον Λυμπέρη (2012: 142), παρατηρείται γενικότερα μια τάση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος να αποποιηθεί με δειλά βήματα το συγκεντρωτισμό του. Προβάλλεται η ανάγκη αξιολόγησης όλων των παραγόντων της Εκπαίδευσης για το έργο που σχεδιάζουν και πραγματοποιούν. Η Αυτοαξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου, η οποία επιχειρείται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, συνιστά ένα καινοτόμο εγχείρημα υποστήριξης της αλλαγής δομών, διαδικασιών, σχέσεων και κουλτούρας προς την κατεύθυνση της σταδιακής αποσυγκέντρωσης και την ενίσχυση της σχετικής αυτονομίας των Σχολικών Μονάδων της γενικής εκπαίδευσης της χώρας.

Με τον πρόσφατο νόμο 4547/2018 για την «Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», η αποκεντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος, χαρακτηρίζεται ως βασικό στοιχείο της μεταρρυθμιστικής πολιτικής με στόχο τον εκδημοκρατισμό του, ενώ γίνεται μεταφορά σημαντικών αρμοδιοτήτων ως προς τη λήψη αποφάσεων στις σχολικές μονάδες, στις οποίες παραχωρείται ουσιαστική παιδαγωγική ελευθε-

ρία. Όπως αναφέρεται στην σχετική πρόταση του Υπουργείου Παιδείας για το Νέο Δίκτυο Δομών Υποστήριξης του Εκπαιδευτικού Έργου (2017: 5), «Τα όργανα διοίκησης της Σχολικής Μονάδας είναι ενισχυμένα σε αρμοδιότητες, προς την κατεύθυνση πάντοτε της ενίσχυσης της παιδαγωγικής ελευθερίας της. Τα νέα καθήκοντολόγια του Σύλλογου Διδασκόντων, του Διευθυντή του Σχολείου και του Σχολικού Συμβουλίου, μεταξύ άλλων, στοχεύουν: α) στην ενίσχυση της Συλλογικής & Συμμετοχικής Διοίκησης της Σχολικής Μονάδας και β) στην απόδοση περαιτέρω παιδαγωγικών και διοικητικών αρμοδιοτήτων στον Διευθυντή και στον Σύλλογο Διδασκόντων».

Με τον ίδιο νόμο, καταργείται η “τιμωρητική” ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών καθώς και η εξωτερική αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση των σχολείων, που για πολλούς οδηγούσε στην κατηγοριοποίηση των σχολείων (Π.Δ.152/13, ν. 3848/10, ν. 4142/13, ν. 3679/10). Αντί αυτών καθιερώνεται ο συλλογικός ετήσιος προγραμματισμός και η ανατροφοδοτική αποτίμηση από τον σύλλογο διδασκόντων (Άρθρο, 47). Παράλληλα καθιερώνεται ένα σύνολο υποστηρικτικών δομών για την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, που στοχεύουν να συνενώσουν τις διάφορες διάσπαρτες υπάρχουσες υπηρεσίες υποστήριξης, καθοδήγησης και συμβουλευτικής. Συγκεκριμένα, δομούνται:

- Ο Περιφερειακός Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός, με τη δημιουργία των Περιφερειακών Κέντρων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, τα οποία στελεχώνονται από το σώμα των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου (ΠΕ.Κ.Ε.Σ. – Σ.Ε.Ε.) (Άρθρο 4).
- Η εκπαιδευτική και συμβουλευτική υποστήριξη και γενικότερα η πολύμορφη υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου, σε επίπεδο Διεύθυνσης Εκπαίδευσης με:
 1. τη δημιουργία των Κέντρων Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.), για τη διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης όλων ανεξαιρέτως των μαθητών στην εκπαίδευση και την προάσπιση της αρμονικής ψυχοκοινωνικής τους ανάπτυξης (Άρθρο 6), και
 2. τη λειτουργία των Κέντρων Εκπαίδευσης για την Αειφορία (Κ.Ε.Α.), με στόχο την ανάπτυξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, της Αγωγής Υγείας και του Πολιτισμού στα Σχολεία όλων των βαθμίδων (Άρθρο 12).
 3. τις δικτυώσεις και τις συνεργασίες σε επίπεδο Ομάδας Σχολείων αλλά και μεταξύ των υποστηρικτικών δομών. Σε διάφορα άρθρα του προβλέπονται συνεδριάσεις εκπαιδευτικών για το σχεδιασμό της διδασκαλίας, δράσεων, επιμορφώσεων, προγραμματισμού εκπαιδευτικού έργου κ.ά.

Μένει βέβαια να αποδειχτεί στην πράξη αν οι φιλόδοξοι στόχοι που επαγγέλλεται ο ν. 4547/2018 θα παραμείνουν στο επίπεδο της πολιτικής ρητορικής και του λόγου, ή θα μετα-

τραπούν σε πρακτικές και απτά αποτελέσματα στην πορεία προς την πολιτικά αποκεντρωμένη εκπαίδευση και την ουσιαστική διοικητική και παιδαγωγική αυτονομία των σχολικών μονάδων.

3^ο Κεφάλαιο: Διαμόρφωση και άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής

3.1 Εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική και πεδία σχολικής αυτονομίας

Όπως αναλύθηκε στο δεύτερο κεφάλαιο, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται ως ένα συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό σύστημα με σημαντικό βαθμό διοικητικής αποκέντρωσης, όπου η κεντρική υπηρεσία αποφασίζει για τη λειτουργία του, ενώ οι ενδιαμέσες εξουσίες εκτελούν, χωρίς να αναλαμβάνουν ουσιαστικές πρωτοβουλίες. Η σχολική μονάδα λειτουργεί ως εκτελεστής-διεκπεραιωτής της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Καθώς η εκπαιδευτική μονάδα δεν συμμετέχει στη διαδικασία διαμόρφωσης της πολιτικής αυτής, οι εκπαιδευτικοί καλούνται στην περίπτωση εισαγωγής εκπαιδευτικών αλλαγών, που σχεδιάζονται και νομοθετούνται κεντρικά, να τις εφαρμόσουν υιοθετώντας τις σε μεγάλο βαθμό άκριτα (Δακοπούλου, 2008· Everard & Morris, 1999, όπ. αναφ. στο Βότση, 2016: 518). Οι εκπαιδευτικοί απλά ενημερώνονται για τις εκπαιδευτικές αλλαγές και μεταρρυθμίσεις και καλούνται να τις εφαρμόσουν, αφού τις κατανοήσουν είτε μέσω ανάγνωσης εγκυκλίων είτε μέσω επιμορφωτικών σεμιναρίων. Συμπερασματικά, η εκπαιδευτική μονάδα εφαρμόζει την εκπαιδευτική πολιτική που έχει οριστεί, ανεξάρτητα αν ικανοποιεί ή όχι τις ανάγκες και ιδιαιτερότητες μαθητών και τοπικής κοινωνίας (Μαυρογιώργος, 1999: 138). Η αυτονομία και η άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής εντοπίζονται σε ελάχιστα ποσοστά, διότι σχεδόν όλα καθορίζονται από την κεντρική διοίκηση (Σπαθής, 2006: 7-8). Ο κυρίαρχος τρόπος εισαγωγής αλλαγών στην κατεύθυνση της αυτονομίας παραμένει αυτός της λήψης αποφάσεων εκ των άνω προς τα κάτω (top-down). Φαίνεται πως διατηρείται η σχεδόν παντελής έλλειψη οποιασδήποτε ώθησης από την πλευρά του προσωπικού των σχολείων, ενώ σε αρκετές περιπτώσεις υπάρχουν ισχυρές αντιδράσεις από τα συνδικάτα (Κατσαρός, 2016: 96-97).

Ένα τυπικό ελληνικό σχολείο, στα βασικά του οργανο-διοικητικά χαρακτηριστικά μπορεί να παρομοιαστεί με το γραφειοκρατισμό και τη δυσκινησία μιας οποιασδήποτε δημόσιας υπηρεσίας - και σπανίως με τη ζωντάνια ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος- μιας και ο δημοσιοϋπαλληλισμός που χαρακτηρίζει κατά κανόνα τους εργαζομένους, ως κουλτούρα, ως κοινωνική στάση και συμπεριφορά, δε διαφέρει ιδιαίτερα. Το σχολείο ανήκει και αυτό στη βάση μιας διοικητικής πυραμίδας, από το οποίο απουσιάζει η συλλογικότητα, η συνεργασία, η συνευθύνη, η πρωτοβουλία, η καινοτομία. (Moutsios, 2003, όπ. αναφ. στο Δημητρακάκης, 2015: 69). Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004: 214), τα βασικά χαρακτηριστικά των λειτουργιών και στάσεων μιας μέσης ελληνικής εκπαιδευτικής μονάδας, τα οποία αποτελούν και στοιχεία της κουλτούρας της, είναι τα εξής: 1) Ο ατομικός χαρακτήρας της διδασκαλίας και η

απομόνωση του εκπαιδευτικού στην αίθουσα του, 2) Η τυπική διεκπεραίωση της ύλης, 3) Η μετάθεση των ευθυνών «προς τα πάνω», 4) Ο κλειστός χαρακτήρας του σχολείου, 5) Η συγκέντρωση της όποιας εξουσίας, στον διευθυντή και ο περιορισμένος ρόλος του συλλόγου διδασκόντων και 6) Η αποσπασματικότητα στην αντιμετώπιση προβλημάτων και η απουσία μιας συνολικής προσέγγισης.

Απόρροια των παραπάνω είναι η διαμόρφωση μιας παγιωμένης αντίληψης για τον περιορισμένο ρόλο και τις δυνατότητες της σχολικής μονάδας. Αυτή η αντίληψη απαλλάσσει από τη μια μεριά τη σχολική μονάδα από τις ευθύνες εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής και των αποτελεσμάτων της, μεταθέτοντας τις ευθύνες στο επίπεδο που διαμορφώνεται η εκπαιδευτική πολιτική, αλλά και από την άλλη περιορίζει την ίδια τη σχολική μονάδα να εξετάσει κριτικά και να συμμετέχει ενεργά ακριβώς στη διαμόρφωση του περιεχομένου της εκπαιδευτικής πολιτικής. Έτσι, στην πράξη η σχολική μονάδα όχι μόνο δεν αξιοποιεί τις όποιες δυνατότητες σχετικής αυτονομίας, τις παρέχονται θεσμικά, αλλά και δεν εκμεταλλεύεται προς όφελός της, τις υπάρχουσες αντιφάσεις της κεντρικά σχεδιασμένης εκπαιδευτικής πολιτικής. Συνεπώς, η σχολική μονάδα απεμπολεί το δικαίωμα στη διαμόρφωση μιας «εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής» (Μαυρογιώργος, 1999· Αθανασούλα-Ρέππα, 1999· Ανδρέου, 1999· Fullan & Hargreaves, 1993, όπ. αναφ. στο Δημητρακάκης, 2015: 68).

Η περιορισμένη συμμετοχή της εκπαιδευτικής μονάδας στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής σημαίνει και περιορισμένη ευθύνη στην αποτυχία των αλλαγών. Η μη συμμετοχή όμως, είτε στην επιτυχία είτε στην αποτυχία, έχει ως αποτέλεσμα να μειώνεται η δυνατότητα αξιοποίησης της εμπειρίας της, να παρεμποδίζεται η ανάπτυξη καινοτόμου επαγγελματικής κουλτούρας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς για ανάπτυξη νέων παιδαγωγικών προσεγγίσεων και διδακτικών μεθόδων και να μην αντιμετωπίζονται με επιτυχία συγκεκριμένες τοπικές ανάγκες και ιδιαιτερότητες της τοπικής κοινωνίας στην οποία βρίσκεται το σχολείο (Μαυρογιώργος, 1999: 139). Για να μπορέσει η εκπαιδευτική μονάδα να αναλάβει ένα πιο ενεργό ρόλο θα πρέπει να διαμορφώσει ένα διαφορετικό πλαίσιο λειτουργίας, μια διαφορετική κουλτούρα, που θα στηρίζεται στις αρχές της συνεργασίας, της ανάδειξης και της αξιοποίησης των δυνατοτήτων όλων των μελών της. Θα πρέπει να υπάρχει ένα ενιαίο όραμα για την εκπαίδευση το οποίο όμως να προκύπτει μέσα από συλλογικές διαδικασίες όπου οι απόψεις των εκπαιδευτικών αλλά και οι απόψεις όλων των υπόλοιπων εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία φορέων θα διαμορφώσουν ένα «κοινό τόπο» συνάντησης συμφερόντων αναγκών και προτεραιοτήτων (Μαυρογιώργος, 1999: 136).

Παρόλα αυτά μπορούμε με σχετική ασφάλεια, να υποστηρίξουμε ότι τις τελευταίες δεκαετίες διαμορφώνονται σταδιακά, συνθήκες σχετικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών μο-

νάδων και προϋποθέσεις ουσιαστικής αξιοποίησής τους (Κουτούζης 2012: 216), οι οποίες τείνουν να ασκήσουν επιστημονική διοίκηση (management) με ευθύνες «προγραμματισμού», «διοίκησης», «απολογισμού» και «λογοδοσίας» (Κουτούζης, 2012· Μαυρογιώργος, 2008, όπ. αναφ. στο Αθανασούλα-Ρέππα κ. συν. 2008β: 123).

Είναι σαφές ότι η εθνική εκπαιδευτική πολιτική ασκείται σε ένα πλαίσιο κεντρικής οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης με βάση το οποίο οριοθετούνται οι κατευθυντήριες αρχές και το γενικό πλαίσιο στήριξης. Το κράτος και η εκπαιδευτική πολιτική του επηρεάζουν όλες τις παραμέτρους του εκπαιδευτικού συστήματος, αναλυτικά προγράμματα, μέσα διδασκαλίας, εκπαίδευση, αξιολόγηση κλπ. Σε αυτό το περιβάλλον είναι δυνατόν «να αναπτυχθούν δύο άξονες εκπαιδευτικής πολιτικής με βάση τους οποίους κάθε εκπαιδευτική μονάδα μπορεί: α) να προβαίνει σε κριτική διαμόρφωση και υποδοχή της ασκούμενης κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής και β) να διαμορφώνει «εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική» στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής που ασκείται κεντρικά» (Μαυρογιώργος, 1999: 127). Και με τον όρο «εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική μονάδας», νοείται «η δυνατότητα αλλά και η ευθύνη της εκπαιδευτικής μονάδας να σχεδιάζει, να προγραμματίζει, να αξιολογεί, να κάνει απολογισμό, να καινοτομεί και να παρεμβαίνει στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής και στην κριτική υποστήριξη των εκπαιδευτικών αλλαγών» (ό.π.: 117). Επομένως, η εκπαιδευτική μονάδα μπορεί να συμβάλει στην αποτελεσματικότερη άσκηση της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά και στη διαμόρφωση «εσωτερικής» εκπαιδευτικής πολιτικής, για την αντιμετώπιση των ιδιαίτερων αναγκών του σχολείου και τη σύνδεσή του με την τοπική κοινωνία. Αυτό όμως προϋποθέτει τη μεταβίβαση περισσότερων ευθυνών από το κέντρο στην εκπαιδευτική μονάδα (Μαυρογιώργος, 2008: 246). Κατά τον Timar (1989, όπ. αναφ. στο Πασιαρδής, 2004: 214), οι προϋποθέσεις ώστε η εκπαιδευτική μονάδα, να αναδειχθεί σε σημαντικό φορέα διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής, είναι:

1. η ουσιαστική εκχώρηση αρμοδιοτήτων για λήψη αποφάσεων στην εκπαιδευτική μονάδα
2. η πολιτική και τεχνική υποστήριξη της εκπαιδευτικής μονάδας στο νέο ρόλο, με ανάπτυξη συνεργασίας με φορείς όπως τα συνδικάτα, τους συλλόγους και τις τοπικές εκπαιδευτικές αρχές.
3. η προώθηση ευέλικτων διαδικασιών για πειραματισμούς με αποτελεσματικά οργανωτικά σχήματα σε επίπεδο εκπαιδευτικών μονάδων.
4. η αλλαγή της γραφειοκρατικής δομής της σημερινής διοίκησης, ώστε να μπορεί να αποδέχεται αποφάσεις που λαμβάνονται αποκεντρωμένα με έμφαση σε μια ηγεσία που εμπνέει, συντονίζει και κινητοποιεί.

Παρά τους περιορισμούς που υπάρχουν, η ελληνική εκπαιδευτική μονάδα, έχει τις προϋποθέσεις για τη δημιουργία και προώθηση μιας εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής εκμεταλλευόμενη τα όποια περιθώρια αυτονομίας της και εφαρμόζοντας τις βασικές λειτουργίες της διοίκησης. Για να μπορέσει όμως η σχολική μονάδα να αναλάβει έναν πιο ενεργό ρόλο στη διαμόρφωση και άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής, ίσως χρειαστεί ο στόχος των αλλαγών και των μεταρρυθμίσεων να είναι η σχολική μονάδα στο σύνολό της και όχι οι μαθητές ή οι δάσκαλοι ή τα προγράμματα (Timar, 1989, όπ. αναφ. στο Χατζηπαναγιώτου, 2003: 59). Κάθε εκπαιδευτική μονάδα καλείται να αναλάβει πρωτοβουλίες και να αξιοποιήσει ευκαιρίες και δυνατότητες, ώστε να εξυπηρετήσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τις ανάγκες της μικροκοινωνίας στην οποία βρίσκεται, να ασκήσει δηλαδή “εσωτερική πολιτική”. Υπό αυτή την έννοια η διοίκηση/διαχείριση (management) δεν μπορεί να θεωρηθεί ασύμβατη με το χώρο της δημόσιας εκπαίδευσης. Απαραίτητη προϋπόθεση όμως για την άσκηση ουσιαστικής διοίκησης στα δημόσια σχολεία είναι ο ανασχεδιασμός του εκπαιδευτικού συστήματος με έμφαση σε θέματα συνεργασίας, συμμετοχής και δράσης. Έρευνες έχουν αποδείξει ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής του εκπαιδευτικού οργανισμού, αλλά και σε θέματα που τους αφορούν επηρεάζει θετικά την αποτελεσματικότητα των οργανισμών αυτών (Κουτούζης, 1999: 34). Σύμφωνα με τον Τάσιο (2012, όπ. αναφ. στο Λαζαρίδου & Αντωνίου, 2017: 132), για να μπορέσει η εκπαιδευτική μονάδα να ανταπεξέλθει στο ρόλο της, απαιτείται να δίνεται έμφαση σε θέματα συνεργασίας, συμμετοχής, συλλογικότητας, έρευνας και δράσης.

Ο σύλλογος διδασκόντων κάθε μονάδας μπορεί να παίρνει αποφάσεις που αναφέρονται σε μια σειρά ενδοσχολικών δραστηριοτήτων οι οποίες σχετίζονται με τον προγραμματισμό, την ιεράρχηση προτεραιοτήτων, την κουλτούρα, τις επιμορφωτικές ανάγκες, την παιδαγωγική και διδακτική διάσταση του σχολείου, και τη σύνδεσή του με την τοπική κοινωνία (Μαυρογιώργος, 2008 όπ. αναφ. στο Λαζαρίδου & Αντωνίου, 2017: 131).

Το σημερινό σχολείο βρίσκεται αντιμέτωπο με αυξημένες ευθύνες και προκλήσεις που δεν μπορούν να εκπληρωθούν παρά μόνο αν ο οργανισμός αυτός ασκήσει τη δική του πολιτική συλλογικά, με αίσθημα ευθύνης, μέσα σε μια κουλτούρα συνεργασίας με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς (Εκπαιδευτικούς, Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, Τοπική Αυτοδιοίκηση, Σύλλογο Γονέων κ.ά.). Η επαφή του σχολείου με νέες πηγές μάθησης, νέες τεχνολογίες και καινούργιες προοπτικές που διαγράφονται από την τοπική ανάπτυξη κάνει αναγκαία την σύνδεση του με τους τοπικούς, κοινωνικούς, επιστημονικούς και επαγγελματικούς φορείς.

Οι ευρωπαϊκές και διεθνείς επιταγές καλούν την εκπαιδευτική μονάδα να μετατραπεί σταδιακά σε έναν οργανισμό που θα έχει την ευθύνη του προγραμματισμού, της διοίκησης,

του απολογισμού και της λογοδοσίας και θα λαμβάνει όλο και πιο ουσιαστικές πρωτοβουλίες και αποφάσεις που θα καθορίζουν την αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα της, αντιμετωπίζοντας τις ανάγκες και τις προκλήσεις της τοπικής κοινωνίας στην οποία ανήκει (Λαζαρίδου & Αντωνίου, 2017: 131).

Κεφαλαιώδες ζήτημα της εσωτερικής πολιτικής της εκπαιδευτικής μονάδας είναι η δυνατότητα αυτής, στο πλαίσιο βέβαια μιας υφιστάμενης εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, να λαμβάνει αποφάσεις που αφορούν στον στρατηγικό και λειτουργικό προγραμματισμό του έργου της, καθώς και στον ουσιαστικό απολογισμό αυτού, με ανατροφοδοτικά ποιοτικά χαρακτηριστικά. Έτσι, ο προγραμματισμός-σχεδιασμός, τόσο ο μακροπρόθεσμος- στρατηγικός όσο και ο βραχυπρόθεσμος-λειτουργικός, καθώς και η δυνατότητα λήψης σχετικών αποφάσεων, αποτελούν τον κεντρικό μοχλό, γύρω από τον οποίο αναπτύσσονται και περιστρέφονται, υπό τη μορφή παράλληλων και αλληλοσυμπληρωματικών αξόνων, όλες εκείνες οι λειτουργίες-δράσεις που στοιχειοθετούν την εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική της εκπαιδευτικής μονάδας. Ο απολογισμός αποτελεί επίσης, βασικό άξονα της εκπαιδευτικής πολιτικής της εκπαιδευτικής μονάδας και περιλαμβάνει: εντοπισμό προβλημάτων, ιεράρχηση στόχων, ανάδειξη δυνατοτήτων και αξιοποίηση ερευνητικών προσπαθειών της επιστημονικής κοινότητας, βοήθώντας στον επανασχεδιασμό του εκπαιδευτικού έργου. Όστε να εντοπιστούν τα αίτια που εμποδίζουν την ενδεχόμενη μη ικανοποιητική τους επίτευξη και μέσα από τη διαδικασία της ανατροφοδότησης να βελτιώνεται η ποιότητα της ίδιας της εκπαίδευσης (Κουτούζης & Χατζηευστρατίου, 1999: 20).

Σύμφωνα με τους Caldwell και Sprinks (1992, όπ. αναφ. στο Μαυρογιώργος, 2008: 146), κατά την άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής, η εκπαιδευτική μονάδα μπορεί να παρεμβαίνει σε θέματα που αφορούν το αναλυτικό πρόγραμμα, τη διδασκαλία, την εξουσία, τα υλικά, το ανθρώπινο δυναμικό, τον χρόνο, και τα οικονομικά. Όπως επισημαίνει ο Μαυρογιώργος (2008: 146), η εκπαιδευτική μονάδα, στο πλαίσιο των γενικών αρχών της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής, μπορεί να παίρνει αποφάσεις και να ασκεί εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική σε θέματα που αφορούν:

α. Αναλυτικό πρόγραμμα: η εκπαιδευτική μονάδα έχει τη δυνατότητα να προσαρμόζει τα μαθήματα και την ύλη στις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών. Επίσης, μπορεί να εισάγει νέα γνωστικά αντικείμενα ή καινοτόμα προγράμματα.

β. Διδασκαλία: έχει τη δυνατότητα να λαμβάνει αποφάσεις σχετικά με τα μέσα και τις μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης, προσαρμοσμένη στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της κάθε σχολικής μονάδας και του μαθητικού δυναμικού, με τμήματα Ένταξης, τάξεων Υποδοχής, Φροντιστηριακά τμήματα, Ενισχυτική διδασκαλία, Παράλληλη στήριξη, κ.ά.

γ. Εξουσία: έχει τη δυνατότητα κατανομής των εξουσιών μέσα στη σχολική μονάδα με στόχο να εξασφαλίζεται η συμμετοχή και η προσωπική ευθύνη όλων των εμπλεκόμενων μελών.

δ. Υλικά: μπορεί να λαμβάνει αποφάσεις για θέματα σχετικά με τους σχολικούς χώρους, τα υλικά και μέσα διδασκαλίας, για να εξυπηρετούνται καλύτερα οι ανάγκες της σχολικής κοινότητας.

ε. Ανθρώπινο δυναμικό: έχει δυνατότητες για την πλήρη αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού της μονάδας και την ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, συντελώντας «αποφασιστικά στην επαγγελματική τους ανάπτυξη» (Υφαντή & Βοζαΐτης 2009: 31).

στ. Χρόνος: έχει τη δυνατότητα να παρεμβαίνει στην κατανομή και διευθέτηση του χρόνου, ώστε να αξιοποιείται καλύτερα, καθώς προκειμένου να αναπτυχθούν προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα απαιτείται χρόνος ο οποίος εξασφαλίζεται σε αρκετές περιπτώσεις με την ενσωμάτωσή τους στον προδιαγεγραμμένο από το ωρολόγιο πρόγραμμα χρόνο.

ζ. Οικονομικά: για την καλύτερη κατανομή και την αξιοποίηση των οικονομικών πόρων της μονάδας για την αποτελεσματική αντιμετώπιση αναγκών και προτεραιοτήτων.

Το θεσμικό πλαίσιο αφήνει περιθώρια σχετικής αυτονομίας στη σχολική μονάδα σε θέματα όπως η εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων/Δράσεων που λειτουργούν προαιρετικά και εκτός του ωρολογίου Προγράμματος στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ακολούθως, εισήχθησαν τα Καινοτόμα Ευρωπαϊκά Προγράμματα κινητικότητας μαθητών και καθηγητών (Erasmus plus) για τη συνεργασία των ευρωπαϊκών χωρών και την ενίσχυση της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση, η Ευέλικτη Ζώνη για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και το Πιλοτικό Πρόγραμμα σπουδών που εφαρμόστηκε δοκιμαστικά σε Γυμνάσια της χώρας διαφοροποιημένο από το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα (Βότση, 2016: 517-518).

Παράλληλα με την εκχώρηση αρμοδιοτήτων, συστατικό στοιχείο της ουσιαστικής αποκέντρωσης αποτελεί και η εκχώρηση ευθυνών στην εκπαιδευτική μονάδα, ώστε να δύναται «να εξετάσει κριτικά και δημιουργικά το δικό της ρόλο στην αποτυχία ή επιτυχία ενός εκπαιδευτικού θεσμού». Χωρίς αυτό να σημαίνει μεταφορά των αιτίων της εκπαιδευτικής κρίσης στο ίδιο το σχολείο και συνακόλουθα αθώωση των κυρίαρχων επιλογών άσκησης της κρατικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Επιπροσθέτως απαιτείται αναδιοργάνωση και αλλαγή κουλτούρας που θα δίνει έμφαση σε θέματα συνεργασίας, συμμετοχής, συλλογικότητας, δράσης και έρευνας σε επίπεδο εκπαιδευτικής μονάδας με ταυτόχρονη μετατροπή του εκπαιδευτικού σε ευαίσθητο αποδέκτη της μικροκοινωνίας του σχολείου μέσα από την ανάδειξη και αξιοποίηση των δυνατοτήτων του. Τα παραπάνω προϋποθέτουν προώθηση των δυνατοτήτων της με την επιστημονική και επαγγελματική κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού της και ανά-

πτωξη συνεργασίας με γονείς και άλλους τοπικούς φορείς (Μαυρογιώργος, 1999: 141).

Η ανάδειξη της εκπαιδευτικής μονάδας σε φορέα διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής προϋποθέτει ενιαίο όραμα και στόχους για την εκπαίδευση, κοινή συναδελφική κουλτούρα (Everard & Morris, 1999, όπ. αναφ. στο Βότση, 2016: 521) και επαγγελματικό ήθος που μπορεί να προκύψει μέσα από αποκεντρωμένη διοίκηση, συλλογικές διαδικασίες, σύστημα συμβουλευτικής καθοδήγησης του σχολείου σε ζητήματα σχεδιασμού και προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου, εμπλουτισμού των αναλυτικών προγραμμάτων και των μεθόδων διδασκαλίας, επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση ιδιαίτερων κοινωνικών και σχολικών προβλημάτων, αξιολόγηση της εφαρμογής των αλλαγών, απολογισμός έργου και σύνδεση της εκπαιδευτικής μονάδας με την τοπική κοινωνία. Αυτή η πολιτική σέβεται την εμπειρία και τις γνώσεις των εκπαιδευτικών και τούς αφήνει περιθώρια ανάληψης πρωτοβουλιών, εισαγωγής καινοτομιών και συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων και τον προγραμματισμό, συμβάλλοντας στη συνειδητή επιλογή εφαρμογής των αλλαγών χωρίς τη βίαιη απομάκρυνση από τις παλαιές μεθόδους, αλλά και στην ανάπτυξη της συνεργασίας και της μεταξύ τους αλληλεγγύης (ό.π.: 521).

Κομβικός άξονας της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής αποτελεί το άνοιγμα της εκπαιδευτικής μονάδας στην κοινότητα, η αναδραστική της δηλαδή σύνδεση με την τοπική κοινωνία, με τις ιδιαιτερότητες, τις ανάγκες και τις προσδοκίες αυτής. Το σχολείο, οφείλει να δημιουργεί ευκαιρίες για συμμετοχή της κοινότητας στη ζωή του, αλλά και να συμμετέχει στη ζωή της κοινότητας, αξιοποιώντας τις δυνατότητες που του προσφέρει και συμβάλλοντας στην αναβάθμισή της.

Τα θεμελιώδη χαρακτηριστικά της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής θα μπορούσαν, σύμφωνα με την Χατζηπαναγιώτου (2003: 58-59) να συνοψιστούν στα εξής δύο:

α. Η σχολική μονάδα θεωρείται το βασικό κύτταρο λήψης αποφάσεων. Οι αποφάσεις λαμβάνονται στο σχολείο, για αυτό τον λόγο θα πρέπει σταδιακά να αυξάνεται η σχολική αυτονομία σε ό,τι αφορά τα οικονομικά και τη διοίκηση, και να μειώνεται ο έλεγχος του σχολείου από την κεντρική εξουσία.

β. Η εισαγωγή μεταρρυθμίσεων και καινοτομιών δεν επιβάλλεται κεντρικά και “εκ των άνω” στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές, αντίθετα στηρίζεται στην ανάπτυξη του σχολείου, η οποία υποκινείται “από τη βάση”. Ακόμη και μεταρρυθμίσεις που ήταν κοινωνικά αναγκαίες, απέτυχαν, επειδή υποτίμησαν αφενός το ρόλο της σχολικής μονάδας στην αποδοχή της αλλαγής και αφετέρου τη συμμετοχή και την εμπειρία όσων εμπλέκονται στη λήψη αποφάσεων σε σχολικό επίπεδο.

Ως κύριοι ανασταλτικοί παράγοντες στην άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτι-

κής σε επίπεδο σχολικής μονάδας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, εμφανίζονται:

- το συγκεντρωτικό σύστημα διοίκησης της εκπαίδευσης και η νομοθεσία, η οποία προκαθορίζει σε όλες σχεδόν τις πτυχές του τον τρόπο λειτουργίας μιας σχολικής μονάδας και δεν αφήνει περιθώρια για στρατηγικό προγραμματισμό.
- η έλλειψη οικονομικών πόρων, ιδιαίτερα στη σημερινή συγκυρία της οικονομικής κρίσης στη χώρα μας είναι καθοριστική για την ανάληψη ή μη πρωτοβουλιών. Ακόμη και αν υπάρχουν οι ιδέες και οι άνθρωποι που θα επιδιώξουν να τις υλοποιήσουν, η αδυναμία εύρεσης οικονομικών πόρων παρεμποδίζει την πραγματοποίησή τους.
- η έλλειψη κουλτούρας συμμετοχής στην λήψη των αποφάσεων, η ευθυνοφοβία, η αντίσταση στην αλλαγή και η επιμονή στην «πεπατημένη» - από την πλευρά πολλών εκπαιδευτικών.
- λόγω της γενικότερης ανασφάλειας και αβεβαιότητας που κυριαρχεί στην ελληνική κοινωνία, οι εκπαιδευτικοί «διστάζουν» να αναλάβουν πρωτοβουλίες από φόβο μήπως αυθαιρετήσουν και βρεθούν εκτεθειμένοι νομικά και υπηρεσιακά (Λαζαρίδου & Αντωνίου, 2017: 140).

3.2 Ο ρόλος του διευθυντή

Σύμφωνα με τον Κατσαρό (2008: 98) ηγεσία και διοίκηση αποτελούν επικαλυπτόμενους σε κάποιο βαθμό και αλληλοσυμπληρούμενους, αλλά σαφώς διακριτούς ρόλους. Στη διοίκηση αποδίδεται ο ρόλος της εφαρμογής της πολιτικής και της διατήρησης της λειτουργικότητας και της αποτελεσματικότητας του οργανισμού στο επίπεδο των καθημερινών λειτουργιών του. Αντίθετα, στην ηγεσία αποδίδεται ο ρόλος της χάραξης πολιτικής, της αντιμετώπισης των αλλαγών και γενικά υψηλών στόχων που σχετίζονται με τη βελτίωση του προσωπικού, των μαθητών και του σχολικού έργου.

Η διοίκηση της σχολικής μονάδας ορίζεται, ως «μία συνεχή και δυναμική διαδικασία του προγραμματισμού, της οργάνωσης, της διεύθυνσης και του ελέγχου όλων των παραγωγικών πόρων που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική προσπάθεια, ώστε οι αποφάσεις, οι ενέργειες και τα προϊόντα της γνώσης να είναι αποτελεσματικά» (Πετρίδου, 2005: 184-185). Είναι η διαδικασία συντονισμού ανθρώπων, μαθητών, δασκάλων, βοηθητικού προσωπικού, δραστηριοτήτων και υπάρχοντων μέσων για την παροχή εκπαίδευσης με πιο αποτελεσματικό τρόπο (Κουτούζης, 1999: 35).

Η ηγεσία περιγράφεται ως δρόμος διπλής κατεύθυνσης, εφόσον ο ηγέτης έχει την ικα-

νότητα αφενός να εμπνέει τους άλλους με ένα όραμα και αφετέρου να υλοποιεί αυτό το όραμα μέσω της εφαρμογής συγκεκριμένων στρατηγικών και προγραμμάτων δράσης (Κριεμάδης & Θωμοπούλου, 2012, όπ. αναφ. στο Μαρκογιαννάκη, 2015: 11). Γι' αυτό δεν νοείται εξέλιξη στην εκπαίδευση χωρίς ένα ρητά διατυπωμένο όραμα, ορμώμενο συνήθως από την εκπαιδευτική ηγεσία. Μάλιστα ο Kotter (2001: 85) θεωρεί ότι το όραμα και μόνο το όραμα, μπορεί να διαπεράσει τις δυνάμεις που στηρίζουν το ισχύον παγιωμένο καθεστώς για να μπορέσει τελικά, όταν απαιτείται, να το αλλάξει. Επισημαίνονται δύο βασικά συστατικά της ηγεσίας: η εστίαση στον επηρεασμό των άλλων (η διαδικασία της) και ο καθορισμός των σκοπών για την υλοποίηση των οποίων ασκείται ο επηρεασμός (το σκοπούμενο «προϊόν» της). Συνεπώς, οι ηγέτες πρέπει να είναι σε θέση να παρέχουν βοήθεια σε άτομα ή ομάδες, ώστε να αναγνωρίζουν τους συμφωνημένους σκοπούς αλλά και να ασκούν επιρροή πάνω τους ώστε να εργαστούν για την πραγμάτωσή αυτών των σκοπών. Αυτό είναι που ο Sergiovanni (1987) αποκάλεσε «ηγεσία με στόχευση» (όπ. αναφ. στο Leithwood et al., 1994: 6). Ο Bolam (1999, όπ. αναφ. στο Μαρκογιαννάκη, 2015: 10), ορίζει το εκπαιδευτικό μάνατζμεντ ως «μία εκτελεστική λειτουργία για την υλοποίηση μιας συμφωνημένης πολιτικής», ενώ για την εκπαιδευτική ηγεσία θεωρεί ότι «στον πυρήνα της έχει την ευθύνη για τη διαμόρφωση-χάραξη πολιτικής και στην περίπτωση που το κρίνει αναγκαίο και για την οργανωσιακή μεταμόρφωση». Ενώ ο Day (2003: 190-191), υποστηρίζει ότι οι διευθυντές πρέπει να είναι διαχειριστές, να σχεδιάζουν και να εφαρμόζουν πλάνα, να εστιάζουν στην επίτευξή τους, να ασχολούνται με τις δομές και τα συστήματα, καθώς και με το άμεσο μέλλον, αλλά να είναι και ηγέτες που εκφράζουν απόψεις, θέτουν στόχους και εμπλέκονται σε εξελικτικό σχεδιασμό, ασχολούμενοι με την κουλτούρα του σχολείου, το απώτερο μέλλον και την αλλαγή.

Η εσωτερική πολιτική της σχολικής μονάδας, μπορεί να *χαραχθεί*, από τα όργανα της διοίκησης (διευθυντή, σύλλογο διδασκόντων). Σημαντικός παράγοντας στην αξιοποίηση της σχετικής αυτονομίας αναδεικνύεται ο διευθυντής, ο οποίος ενεργοποιεί και εμπνέει το όραμα στους εκπαιδευτικούς, στοιχείο που υποστηρίζεται και βιβλιογραφικά (Σαϊτης, 2005: 256). Σύμφωνα με επιστημονικές μελέτες (Τριλιανός, 1987· Θεοφιλίδης, 1994· Σαϊτης, κ.ά. 1997, όπ. αναφ. στο Σαϊτης, 2005: 256) «σε κάθε σχολική μονάδα η ηγεσία καθορίζει την ποιότητα του παραγόμενου έργου». Η ηγεσία παίζει ουσιαστικό ρόλο στην ποιότητα του παραγόμενου έργου αλλά δεν αποτελεί και τον μοναδικό παράγοντα. Πολλοί άλλοι παράγοντες (όπως η υπηρεσιακή συνείδηση, η ωριμότητα και η καταλληλότητα του προσωπικού) συντελούν στη διαμόρφωση του παραχθέντος τελικού έργου.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θεωρείται και είναι αρκετά συγκεντρωτικό, με άκαμπτες δομές και περισσή γραφειοκρατία και απαιτεί ηγέτες που πρωτίστως φροντίζουν

για την πιστή εφαρμογή αποφάσεων που λαμβάνονται σε κεντρικό επίπεδο (Κατσαρός, 2008: 109). Οι διευθυντές των σχολικών μονάδων αντιλαμβάνονται συνήθως τον ρόλο τους ως διαχειριστικό - διεκπεραιωτικό, αλλά και τα κύρια προβλήματα που καλούνται να αντιμετωπίσουν είναι διαχειριστικής φύσεως και συνδέονται με την διεκπεραίωση καθημερινών προβλημάτων λειτουργίας της σχολικής μονάδας (Κουτούζης, 2008, όπ. αναφ. στο Μαρκογιαννάκη, 2015: 15).

Ο διευθυντής καλείται να αναθεωρήσει τον κατευθυνόμενο και διαχειριστικό ρόλο του, και να μεταβληθεί σε ενεργό ηγέτη ενός δυναμικού οργανισμού, φέροντας νέες ιδέες για ανανέωση και αναβάθμιση του σχολείου. Ο διευθυντής είναι ισχυρή πηγή προσανατολισμού και κεντρικό σημείο αναφοράς της σχολικής ζωής και οφείλει να πληροφορεί, προσανατολίζει, κατανοεί και παρακινεί, διαμορφώνει θετικό σχολικό κλίμα, επιλύει προβλήματα, κατέχει την τέχνη της διοίκησης, ακολουθεί πολιτική ανοικτών θυρών και αξιολογεί. Απαιτείται να παίρνει πρωτοβουλίες, να εμπνέει και να εμπνύχωνει, δηλαδή οφείλει να έχει ένα όραμα για το σχολείο του, θέτοντας συγκεκριμένους στρατηγικούς στόχους (Κατσουλάκης, 1999: 249-252).

Η δημοκρατική αρχή διοίκησης υπαγορεύει ότι ο διευθυντής σχολείου κατά τη λήψη αποφάσεων πρέπει να χρησιμοποιεί ουσιαστικά τη μέθοδο της συμμετοχικής ηγεσίας (Σαϊτης, 2002: 35). Ο ικανός διευθυντής επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στη διοίκηση του σχολείου. Συνεργάζεται μαζί τους για τον σχεδιασμό και την επίτευξη διδακτικών στόχων. Στο συμμετοχικό μοντέλο ηγεσίας, η «εξουσία και η λήψη αποφάσεων διαμοιράζεται σε μερικά ή σε όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής μονάδας και η λειτουργία του σχολείου στηρίζεται στις δημοκρατικές αρχές για την ανάληψη αποφάσεων, στις κοινές αξίες που αποδέχονται τα μέλη του σχολείου, στη συμμετοχή όλων, στην αποδοχή των αποφάσεων αλλά και στη δέσμευση ότι αυτές θα υλοποιηθούν» (Χατζηπαναγιώτου, 2003: 72).

Όταν ο διευθυντής μοιράζεται τη δύναμη της απόφασης και βοηθά να καθιερωθεί ένα όραμα σχετικά με τη διδασκαλία, τη μάθηση και την καινοτομία, τότε μεγιστοποιούνται τα οφέλη του σχολείου και όχι όταν ασκεί συγκεντρωτική διοίκηση. Σύμφωνα με πορίσματα της έρευνας των Meyers και Gelzheiser (2001, όπ. αναφ. στο Καστανίδου & Τσικαντέρη, 2015: 23), τα σχολεία, που παρουσίασαν βελτίωση και αποτελεσματικότητα, ήταν αυτά στα οποία οι αποφάσεις λαμβάνονταν συλλογικά, με το διευθυντή να είναι υποστηρικτής αλλαγών και καινοτομιών. Εν αντιθέσει τα σχολεία, στα οποία ο διευθυντής είχε την απόλυτη εξουσία στις συνεδριάσεις, καθιστώντας τους εκπαιδευτικούς ανενεργούς, ήταν ελάχιστα παραγωγικό και αποτελεσματικό.

Ο ρόλος του διευθυντή σε μια σχολική μονάδα είναι καθοριστικός στην ανάπτυξη

πνεύματος συναδελφικότητας, συμμετοχικότητας αλλά και συνεργασίας μέσα και έξω από αυτήν. Είναι αυτός που πρέπει να προσανατολίζει σε πιο συλλογικές διαδικασίες, να δείξει εμπιστοσύνη στο προσωπικό του σχολικού οργανισμού και να του παρέχει ευκαιρίες συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων, να λειτουργεί αποκεντρωτικά, να ενθαρρύνει και να εμπνέει τους εκπαιδευτικούς και να αξιοποιεί την πείρα τους και τις γνώσεις τους (Μαυρογιώργος, 2008: 151). Εξάλλου οι σχέσεις που αναπτύσσει ο διευθυντής με τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας παρέχουν ένα υπόδειγμα για όλες τις σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στο σχολικό χώρο, αλλά και στον περίγυρο του (Day, 2003: 191). Αν ο διευθυντής είναι υποστηρικτικός στους εκπαιδευτικούς και τους διασφαλίζει την πρόσβαση στην τεχνογνωσία, δίνει το παράδειγμα για να λειτουργήσουν ανάλογα και οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου και αντίστοιχα όλων των εμπλεκόμενων στη σχολική ζωή. Αν αντίθετα οι σχέσεις διευθυντή και εκπαιδευτικών είναι γεμάτες καχυποψία, επιφυλάξεις, αντιπαλότητα και πικρία, είναι πιθανό τα ίδια χαρακτηριστικά να υπάρχουν και στις υπόλοιπες διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται στον σχολικό οργανισμό (Day, 2000: 191).

Αποτελεσματικός διευθυντής είναι πλέον αυτός που μπορεί να αξιοποιήσει τα περιθώρια σχετικής αυτονομίας του, ασκώντας ηγεσία και καθορίζοντας στόχους παράλληλους και συμπληρωματικούς με του στόχους της κεντρικής διοίκησης, διαμορφώνοντας την ιδιαίτερη κουλτούρα του σχολείου του, αλλά και το προσωπικό του όραμα (Κουτούζης, 2012: 7). Προϋποθέτει κουλτούρα συνεργασίας, υψηλό επαγγελματισμό, αυξημένο αίσθημα ευθύνης και ηθική και πνευματική καλλιέργεια. Η κάθε σχολική μονάδα έχει τη δική της εσωτερική και εξωτερική κουλτούρα και τον δικό της ηγέτη - διευθυντή, ο οποίος ουσιαστικά τη διαμορφώνει και σύμφωνα με το προσωπικό του όραμα διαδραματίζει ουσιαστικότατο ρόλο, τόσο στον τρόπο λειτουργίας της, όσο και στην ανάπτυξη επιθυμητών στάσεων και συμπεριφορών, αλλά και ενός κώδικα επικοινωνίας, υποστήριξης και αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών της. (Ανθοπούλου, 1999: 22-24· Χατζηπαναγιώτου, 2008: 223).

Ο αποτελεσματικός διευθυντής-ηγέτης δίνει μεγάλη έμφαση στην επαγγελματική ανέλιξη και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών του σχολείου του. Η ποιότητα στην απόδοση των εκπαιδευτικών εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την επαγγελματική τους ανάπτυξη, που ανανεώνει τις γνώσεις και τις ικανότητές τους. Σύμφωνα με τον Day (2003: 191), η συνεχιζόμενη και διαρκής επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσα και έξω από την τάξη συνδέεται άμεσα με τη δυνατότητα των σχολείων να βελτιωθούν και να εξελιχθούν. Ο αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης αποτελεί επίσης και τον κύριο φορέα εισαγωγής καινοτομιών στη σχολική μονάδα. Η επιτυχία ή η αποτυχία δηλαδή των εκπαιδευτικών καινοτομιών είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το προσωπικό ενδιαφέρον του διευθυντή (Πασιαρδής, 2004: 216). Ο αποτε-

λεσματικός διευθυντής δεν είναι ευθυνόφοβος και αν χρειαστεί παίρνει αποφάσεις που πολλές φορές αντιτίθενται στη βούληση της ιεραρχίας, αδιαφορώντας μάλιστα για πιθανές αρνητικές συνέπειες εις βάρος του, προτάσσοντας το συμφέρον του σχολείου του και της τοπικής κοινωνίας ευρύτερα (Κυπαρισσάκος, 2011: 99).

3.3 Ο ρόλος του συλλόγου διδασκόντων

Οι Short και Greer (1989, στο Χατζηπαναγιώτου, 2003: 61) αναφέρουν πως η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών συνάδει με τη συμμετοχή τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων για θέματα της καθημερινότητας και συνδέεται άρρηκτα με τη συλλογική εργασία. Οι αποφάσεις αυτές σε επίπεδο καθημερινής λειτουργίας του σχολείου δεν μπορεί να είναι αποκλειστική ευθύνη του Διευθυντή. Αντιθέτως, απαιτείται συλλογική δράση διεύθυνσης, συλλόγου διδασκόντων, λοιπού προσωπικού, μαθητών και γονέων. Η διαμόρφωση και η άσκηση της εσωτερικής πολιτικής βαραίνει κυρίως τον διευθυντή, σε κάθε περίπτωση όμως, απαιτείται η εξασφάλιση της συναίνεσης και της συνεργασίας του συλλόγου των διδασκόντων αφού οι ίδιοι θα κληθούν να την συνδιαμορφώσουν και να την εφαρμόσουν. Εξ άλλου ο σκοπός οποιασδήποτε συλλογικής προσπάθειας επιτυγχάνεται καλύτερα και ευκολότερα όταν υπάρχει θεληματική συνεργασία μεταξύ προϊσταμένου και υφισταμένων (Κούρτης, 1977, όπ. αναφ. στο Σαϊτης 2005: 237). Στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, εκτός από τη στάση του διευθυντή, εξίσου σημαντική είναι και η επιθυμία ή η προθυμία του συλλογικού οργάνου να λάβει μία απόφαση, δηλαδή η επιθυμία των ίδιων των εκπαιδευτικών (Χατζηπαναγιώτου, 2003: 52).

Ο σύλλογος διδασκόντων αποτελεί συλλογικό όργανο για τη χάραξη κατευθύνσεων, για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής και την καλύτερη λειτουργία του σχολείου. Έχει την ευθύνη για την εφαρμογή του ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος, την υγεία και προστασία των μαθητών, την καθαριότητα των σχολικών χώρων και την οργάνωση της σχολικής ζωής. Ιεραρχεί τις σχολικές ανάγκες και φροντίζει για την αντιμετώπισή τους. Αξιοποιεί τις δυνατότητες συνεργασίας ανάμεσα στο διδακτικό προσωπικό και τους γονείς ή τους κοινωνικούς φορείς του τόπου (ΦΕΚ 1340 / Β' / 16-10-2002, άρθρα 36-39).

Ο σύλλογος διδασκόντων λειτουργεί ως συλλογικό διοικητικό όργανο και οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στις τακτικές και έκτακτες συνεδριάσεις του, όμως φαίνεται ότι δεν έχουν συνειδητοποιήσει τις δυνατότητες που έχουν από το νομικό πλαίσιο, να συνδιαμορφώνουν, στο πλαίσιο μιας εθνικά χαραγμένης εκπαιδευτικής πολιτικής, τη δική τους ενδοσχολική εσωτερική πολιτική. Δεν αξιοποιούν τις δυνατότητες διοικητικής αποκέντρωσης, αυτονο-

μίας και συμμετοχής που τους δίνει το θεσμικό πλαίσιο της ελληνικής εκπαίδευσης. Δεν αντιμετωπίζουν το σύλλογο ως ένα όργανο μέσω του οποίου μπορούν αποτελεσματικά να επιλύσουν προβλήματα λειτουργίας του σχολείου, αλλά και θέματα που σχετίζονται με την ευρύτερη επαγγελματική τους ζωή. Έχουν μία συγκεχυμένη άποψη για αυτό που ονομάζεται διοίκηση σχολείου και συνήθως την ταυτίζουν με το πρόσωπο του διευθυντή (Χατζηπαναγιώτου, 2003: 147). Επιπρόσθετα, ο εκπαιδευτικός με το νέο μεγαλύτερο λόγω μνημονίου ωράριο, με τα συνεχώς αυξανόμενα διδακτικά και εξωδιδασκτικά καθήκοντα, αλλά και με την απαξίωση που δέχεται από την κοινωνία βιώνει πολλές φορές έντονη ψυχολογική κούραση και εργασιακό κορεσμό και οδηγείται κάποιες φορές σε μια παθητική κατάσταση και στην επιλογή της παραίτησης και της άρνησης συμμετοχής στις εκπαιδευτικές αλλαγές (Δακοπούλου, 2008: 194).

Η αυτονομία του σχολείου πρέπει να περάσει μέσα από την ενδυνάμωση των συλλογικών λειτουργιών του συλλόγου των διδασκόντων, ο οποίος πρέπει να αναλάβει την ευθύνη λειτουργίας του σχολείου. Σύμφωνα με την εισηγητική πρόταση του Υπουργείου Παιδείας για την αναδιοργάνωση των δομών εκπαίδευσης, ο σύλλογος διδασκόντων έχει την ευθύνη του σχεδιασμού του προγραμματισμού και της αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας. Στο πλαίσιο αυτό οφείλει να επιδιώκει τη βελτίωση της ποιότητας του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου, να εντοπίζει και να αναλύει στην πορεία υλοποίησης του προγραμματισμού τα σημεία υπεροχής, τα προβλήματα και τις αδυναμίες που προέκυψαν κατά την υλοποίηση δράσεων και δραστηριοτήτων και μέσα από συμμετοχικές-συνεργατικές διαδικασίες αναστοχασμού, να αποτιμά το συνολικό εκπαιδευτικό έργο εστιάζοντας στην επίλυση προβλημάτων που προέκυψαν, αναδιατυπώνοντας ή/και αναπλαισιώνοντας τους στόχους του αρχικού εκπαιδευτικού προγραμματισμού (Υπουργείο Παιδείας, 2017: 5).

Το πρώτο βήμα αυτής της διαδικασίας είναι ο σχεδιασμός- προγραμματισμός. Εστιάζουμε σ' αυτόν γιατί είναι η βασική κι αρχική λειτουργία της διοίκησης που «γεφυρώνει» το χάσμα του «εκεί που βρισκόμαστε» με το «εκεί που θέλουμε» να φθάσουμε. (Σαϊτίης, 1992, σ. 32). Ο σχεδιασμός-προγραμματισμός μπορεί να πάρει δυο μορφές: του λειτουργικού-τακτικού προγραμματισμού και του στρατηγικού σχεδιασμού- προγραμματισμού. Ο πρώτος, είναι βραχυπρόθεσμος και ουσιαστικά δεν ξεπερνάει την αμέσως προσεχή περίοδο (το ένα σχολικό έτος), έχει δε άμεση σχέση και επαφή με τις καθημερινές λειτουργίες της εκπαιδευτικής μονάδας. Ο άλλος, είναι μακροχρόνιος και εστιάζεται στο σύνολο της εκπαιδευτικής μονάδας, και έχει το χαρακτήρα ενός στρατηγικού σχεδίου με την έννοια ότι περιέχει στόχους ζωτικής σημασίας μεσοπρόθεσμης διάρκειας (για 3 έως 5 χρόνια). Και οι δύο τύποι προγραμματισμού είναι απαραίτητοι, συμπληρώνουν ο ένας τον άλλο, και μπορούμε να τους

δούμε ξεχωριστά, αλλά τελικά δεν μπορούμε να τους ξεχωρίσουμε (Κουτούζης, 1999β: 46-49). Τελικά, το μόνο που προβλέπεται και υλοποιείται στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, είναι ένας λειτουργικός βραχυπρόθεσμος προγραμματισμός που καλύπτει μόνο μια σχολική χρονιά και αφορά θέματα που ανήκουν στις τρέχουσες δραστηριότητες της κάθε εκπαιδευτικής μονάδας (Ανδρέου, 1999: 120-123, 130-152).

Η όλη διαδικασία της διοίκησης της σχολικής μονάδας πρέπει να ολοκληρώνεται με την “αποτίμηση” και τον απολογισμό του εκπαιδευτικού έργου. Όπως εύστοχα αναφέρουν οι Κουτούζης και Χατζηευστρατίου (1999: 20) η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία που θεωρείται πλέον απαραίτητη για την «ολοκλήρωση οποιουδήποτε προγράμματος ή δραστηριότητας, που παράγει αποτέλεσμα και αναφέρεται στην κοινωνική και οικονομική ζωή των ατόμων». Ο απολογισμός αποτελεί βασικό άξονα της εκπαιδευτικής πολιτικής της εκπαιδευτικής μονάδας και περιλαμβάνει: εντοπισμό προβλημάτων, ιεράρχηση στόχων, ανάδειξη δυνατοτήτων και αξιοποίηση ερευνητικών προσπαθειών της επιστημονικής κοινότητας, βοηθώντας στον επανασχεδιασμό του εκπαιδευτικού έργου. Ωστε να εντοπιστούν τα αίτια που εμποδίζουν την ενδεχόμενη μη ικανοποιητική τους επίτευξη και μέσα από τη διαδικασία της ανατροφοδότησης να βελτιώνεται η ποιότητα της ίδιας της εκπαίδευσης (Κουτούζης & Χατζηευστρατίου, 1999: 20).

Η στροφή της εκπαιδευτικής πολιτικής προς τη σχολική μονάδα, συνεπάγεται νέες ευθύνες και ικανότητες από τους εκπαιδευτικούς και αναδεικνύει την αναγκαιότητα της επαγγελματικής τους ανάπτυξης για να καταφέρει η σχολική μονάδα να διαμορφώσει τη δική της εσωτερική πολιτική. Είναι πολύ σημαντικό ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν και καθορίζουν τα προβλήματα ή τα θέματα με τα οποία θα ασχοληθούν. Η ουσιαστική συμμετοχική διαδικασία και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη των αποφάσεων επιφέρει αφοσίωση και δέσμευση στο συγκεκριμένο στόχο και προσωπικό ενδιαφέρον στην επίτευξή του (Ανθοπούλου, 1999: 202).

Για να μπορέσει ο σύλλογος διδασκόντων να ανταποκριθεί στο έργο του, απαιτείται ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με το συμμετοχικό σχεδιασμό, τη δυναμική της ομάδας, την επίλυση συγκρούσεων και προβλημάτων προκειμένου να υπάρξουν προϋποθέσεις για το σχεδιασμό από το σύλλογο διδασκόντων εκπαιδευτικής στρατηγικής που θα περιλαμβάνει τη δημιουργία ετήσιου προγραμματισμού, συντονισμού, υλοποίησης και εσωτερικής λογοδοσίας για το σχολείο (Επιτροπή Εθνικού και Κοινωνικού Διαλόγου για την Παιδεία - Πορίσματα, 2016: 6).

Μέσα σε ένα σχολικό οργανισμό που συμμετέχει και διαμορφώνει τη δική του εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική, είναι αναγκαία, τόσο η επιμόρφωση, όσο και η συνεχής προσω-

πική, επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη του κάθε εκπαιδευτικού. Εξάλλου, οι μαθητές χρειάζονται εκπαιδευτικούς, οι οποίοι να μαθαίνουν οι ίδιοι και να ενθαρρύνουν τους μαθητές τους στο να θέλουν να μάθουν και να πετύχουν τους στόχους τους (Day, 2003: 424). Η πορεία επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού είναι δυναμική και καθορίζεται από προσωπικούς, θεσμικούς αλλά και οργανωτικούς παράγοντες, που σχετίζονται με την ηγεσία, στην κουλτούρα και τη συλλογικότητα της σχολικής μονάδας, στην οποία εργάζεται ο εκπαιδευτικός (Day, 2003: 152).

Η κουλτούρα του σχολικού οργανισμού, αποτελεί μια σημαντική παράμετρο που συνδέεται άμεσα τόσο με την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, όσο και με την αποδοτική λειτουργία του συλλόγου διδασκόντων. Η κουλτούρα σχολικής αποτελεσματικότητας διαμορφώνεται μέσα από τις αντιλήψεις και τα σχέδια δράσης των εκπαιδευτικών στο σχολείο και αναπτύσσεται όταν υπάρχει αφοσίωση σε κοινές αξίες, νόρμες και πρότυπα συμπεριφοράς (Χατζηπαναγιώτου, 2008: 222). Η κουλτούρα αποτελεσματικότητας ενισχύει την αποτελεσματικότητα του κάθε εκπαιδευτικού ξεχωριστά, καθώς και την προσπάθεια και την επιμονή του να πετύχει τους στόχους που έχει θέσει ο ίδιος (ό.π.). Στα σχολεία που λειτουργούν συνεργατικά και συλλογικά είναι πιθανό οι εργασιακές σχέσεις να είναι αυθόρμητες, εθελοντικές, προσανατολισμένες στην επαγγελματική ανάπτυξη και οι εκπαιδευτικοί να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για διάφορες εργασίες και να διευρύνουν την πρακτική κριτικά, αναζητώντας καλύτερες εναλλακτικές, στοχεύοντας σε μια συνεχή διαδικασία βελτίωσης. Οι συγκεκριμένες κοινότητες εκπαιδευτικών μπορούν να αλληλεπιδρούν με τους κομιστές της ανανέωσης, της μεταρρύθμισης και της καινοτομίας, αφού έχουν και τις γνώσεις, αλλά και τις δυνατότητες επιβολής (Day, 2003: 184-185).

Αξίζει να επισημανθεί, ότι έρευνες για το προφίλ των αποτελεσματικών σχολείων έδειξαν ότι η φοίτηση και η πρόοδος των μαθητών επηρεάζονται σημαντικά από χαρακτηριστικά των ιδρυμάτων, όπως η εκπαιδευτική ηγεσία, το οργανωτικό πλάνο ανάπτυξης του σχολείου, ο βαθμός αυτονομίας, το σχολικό κλίμα, η σταθερότητα και η συνοχή του προσωπικού, η συμμετοχική διαδικασία λήψης αποφάσεων, είναι χαρακτηριστικά τα οποία διαμορφώνονται μέσα από τη διαδικασία διοίκησης των σχολείων (Χατζηπαναγιώτου, 2003: 17-18).

3.4 Ο ρόλος του συλλόγου γονέων

Το σχολείο δεν αποτελεί μια κλειστή κοινωνία. Κάθε σχολικός οργανισμός εντάσσεται σ' ένα ευρύτερο σύστημα και είναι αλληλένδετο με την υπόλοιπη κοινωνία. Η ομαλή λειτουργία του σχολείου και η βελτίωση της δημόσιας εικόνας του εξασφαλίζεται με την αναζήτηση και την ανάπτυξη συνεργασιών με τους γονείς των μαθητών, την τοπική κοινωνία και

τους διάφορους φορείς της (Everard & Morris, 1999: 174-176).

Οι έννοιες «γονεϊκή εμπλοκή» και «γονεϊκή συμμετοχή» στο σχολείο, παραπέμπουν σε δύο διαφορετικές ιδέες. Σύμφωνα με τους Davies και Johnson (1996, όπ. αναφ. στο Παντελή, 2017: 12-13), η έννοια της «γονεϊκής εμπλοκής» αναφέρεται σε διαδικασίες που σχετίζονται κυρίως με την καθοδηγούμενη και οριοθετημένη ανάμειξη των γονιών στα σχολικά δρώμενα, η οποία προκαθορίζεται από το ίδιο το σχολείο. Οι γονείς περιορίζονται κατά κανόνα σε ρόλο «θεατή» και δεν λαμβάνουν μέρος σε συγκεκριμένες δραστηριότητες παρά μόνο όταν το ίδιο το σχολείο τους καλέσει. Οι δραστηριότητες που εντάσσονται στο πλαίσιο της «γονεϊκής εμπλοκής» αφορούν καθαρά την οικογένεια και το κάθε παιδί ξεχωριστά (Munn, 1993, όπ. αναφ. στο Παντελή, 2017: 13). Ενώ, η έννοια της “γονεϊκής συμμετοχής” σχετίζεται με την πλήρη συνεργασία γονιού και σχολείου σε όλο το φάσμα των δραστηριοτήτων και την πλήρη συνεργασία μεταξύ τους, έτσι ώστε οι δύο “πλευρές” να μοιράζονται ευθύνες και εξουσία σε μια συνεχή βάση (Munn, 1993, όπ.π.: 13).

Στη χώρα μας, μπορούμε να μιλάμε περισσότερο για “γονεϊκή εμπλοκή”, παρά για ουσιαστική «γονεϊκή συμμετοχή» στα δρώμενα του σχολείου. Η σχεδόν καθημερινή επαφή των γονέων εξαντλείται κυρίως στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό. Αυτό συμβαίνει επειδή η είσοδος του παιδιού στο σχολείο γίνεται από μία μικρή ηλικία και συνδέεται όχι μόνο με την παροχή γνώσεων από τη μεριά του σχολείου αλλά κυρίως με την παροχής βασικής φροντίδας και ανάπτυξης των επιμέρους δεξιοτήτων των παιδιών σε συνδυασμό με την ψυχολογική τους υποστήριξη. Όμως, καθώς η ηλικία του παιδιού μεγαλώνει και εξοικειώνεται τόσο με το σχολικό χώρο όσο και με τον εκπαιδευτικό θεσμό γενικότερα, οι επαφές των γονέων εξασθενούν και, στη συνέχεια, σχεδόν εξαφανίζονται, εκτός εκείνων των περιπτώσεων που δεσμεύονται θεσμικά (π.χ. να εγγράψουν τους μαθητές, να παραλάβουν βαθμολογία, να παραστούν στην παιδαγωγική συνάντηση κτλ.). Αυτό σημαίνει ότι, όσο περνούν τα χρόνια, η συμμετοχή των γονέων διέπεται περισσότερο από μια τυπική-νομική διάσταση και λιγότερο από μια ουσιαστική-παιδαγωγική.

Στην Ελλάδα, για πρώτη φορά, θεσμοθετήθηκε η συμμετοχή των γονέων και κηδεμόνων στα εκπαιδευτικά δρώμενα με το άρθρο 53 του Ν. 1566/85 (το άρθρο αυτό αντικαταστάθηκε από το άρθρο 2, παράγραφος 1β του Ν. 2621/98), ενώ μέχρι τότε ήταν προαιρετική και επαφίontan στη διακριτική ευχέρεια του σχολείου να καλέσει τους γονείς σε συνεργασία. Σύμφωνα, λοιπόν, με τις κείμενες διατάξεις, σε κάθε σχολείο συγκροτείται Σύλλογος Γονέων, που αποτελείται από όλους τους γονείς των μαθητών. Από τις ισχύουσες διατάξεις της νομοθεσίας (Υ.Α. Δ4 516/7-10-98 & Δ4/662/23-12-98) παρατηρούμε ότι οι αρμοδιότητες τόσο του Συλλόγου Γονέων όσο και αυτών του Σχολικού Συμβουλίου (άρθρο 51, Ν. 1566/85) δεν

αποσαφηνίζονται με αποτέλεσμα πολλές φορές, δημιουργούνται συγκρούσεις λόγω επικαλύψεων ή παρατηρείται λειτουργική υποτονικότητα στα όργανα αυτά. Παρά το γεγονός ότι η νομοθεσία αναγνωρίζει το σημαντικό ρόλο των γονέων στη λειτουργία του σχολείου και στη στήριξη του εκπαιδευτικού έργου, η καθημερινή εμπειρία δείχνει ότι η προσέλευση των γονέων στις συνεδριάσεις των Συλλόγων Γονέων και Κηδεμόνων είναι ελάχιστη ή ανύπαρκτη.

Η κουλτούρα σχολικής αποτελεσματικότητας ενισχύεται από την ουσιαστική συμμετοχή των γονέων. Η συχνή επικοινωνία με τους γονείς, η ενημέρωσή τους σε τακτές επισκέψεις στο σχολείο και η δυνατότητα να εκφράζουν τη γνώμη τους πάνω σε εκπαιδευτικά θέματα που αφορούν τα παιδιά τους, δημιουργεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης, το οποίο βελτιώνει την ποιότητα της βοήθειας που παρέχουν τόσο το σχολείο όσο και οι γονείς στα παιδιά. Ο διευθυντής με τον σύλλογο διδασκόντων στο πλαίσιο διαμόρφωσης της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής, οφείλουν να επιδιώκουν τη αναβάθμιση του ρόλου του συλλόγου γονέων, την ενεργό και ουσιαστική ανάμειξη των γονιών στη σχολική καθημερινότητα καλλιεργώντας την αίσθηση ενός κοινού οράματος για την πρόοδο των παιδιών και την υποστήριξη της σχολικής μάθησης με την συνδιοργάνωση στοχευμένων δράσεων και όχι τυπικών εκδηλώσεων.

Η κοινή δράση με τον σύλλογο γονέων μπορεί να αποβεί πολύτιμη για την βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής και συνθηκών λειτουργίας του σχολείου. Ο σύλλογος γονέων μπορεί να γίνει αποτελεσματική ομάδα πίεσης για διεκδίκηση αρκετών αιτημάτων προς αυτή την κατεύθυνση. Μια σταθμισμένη εμπλοκή των γονέων, μπορεί να εμπλουτίσει το σχολείο με προγράμματα και δραστηριότητες που θα λειτουργήσουν ενισχυτικά προς τη μάθηση και τη μόρφωση των παιδιών. Το σχολείο δεν μπορεί να συνεχίσει να λειτουργεί στεγανά (Επιτροπή Εθνικού και Κοινωνικού Διαλόγου για την Παιδεία - Πορίσματα, 2016: 6).

4^ο Κεφάλαιο: Η έρευνα

4.1 Αναγκαιότητα και σκοπός

Όπως ήδη αναφέρθηκε η παραχώρηση αυξημένης αυτονομίας στις σχολικές μονάδες, και η ευρεία αποκέντρωση που εφαρμόζεται σε κεντρικές δυτικές χώρες, υπαγορεύτηκε από τον νέο ρόλο που αναλαμβάνει το επίσημο κράτος στον έλεγχο του εκπαιδευτικού συστήματος σε συνθήκες παγκοσμιοποίησης. Η σχολική αυτονομία, με άλλα λόγια, αποτελεί βασικό ζήτημα στις ημερήσιες πολιτικές διατάξεις αρκετών ευρωπαϊκών κρατών, αφού η ποιότητα της διδασκαλίας, η διαχείριση της δημόσιας χρηματοδότησης για την εκπαίδευση και η βελτίωση της δημοκρατικής τους συμμετοχής είναι θέματα στα οποία τα ίδια τα σχολεία έχουν τη δυνατότητα λήψης αποφάσεων (Ευρυδίκη, 2008).

Στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο οι συστηματικές έρευνες και ιδιαίτερα οι διδακτορικές διατριβές που ασχολούνται με ζητήματα σχολικής αυτονομία είναι περιορισμένες. Δεν έχουν μελετηθεί επαρκώς οι διάφορες πτυχές της σχετικής αυτονομίας, και κυρίως δεν έχουν φωτιστεί οι πραγματικές δυνατότητες διαμόρφωσης και άσκησης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής στη σχολική μονάδα. Ειδικά στον χώρο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης η μελέτη της αυτονομίας της σχολικής μονάδας παραμένει σε μεγάλο βαθμό ένα “αχαρτογράφητο” πεδίο (Λαζαρίδου & Αντωνίου, 2017: 144).

Η αυτονομία της σχολικής μονάδας είναι αυτή που απαιτεί μεγαλύτερη υπευθυνότητα από μεριάς εκπαιδευτικού και διευθυντικού προσωπικού χωρίς ωστόσο να συνεπάγεται τη μη ύπαρξη κρατικού ελέγχου (Χατζηπαναγιώτου, 2010: 70). Η παροχή αυτονομίας στα σχολεία είναι μια αλλαγή στον ρόλο τους, αφού δεν μπορούν να διαδραματίσουν άλλο πλέον τον ρόλο που διαδραμάτισαν στο παρελθόν, γιατί τώρα επικρατούν συνθήκες παγκοσμιοποίησης (Μπουζάκης, 2005: 10). Και η παγκοσμιοποίηση είναι αυτή που επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την αγορά εργασίας, το εμπόριο, τις επικοινωνίες, την τεχνολογία της πληροφορίας, τις κοινωνικές τάξεις, τη μετανάστευση, τον τουρισμό, τις μορφές εξουσίας, την εκπαίδευσης και γενικά την καθημερινότητα (Υφαντή, 2011β: 71).

Με βάση τις προαναφερθείσες επισημάνσεις σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων διευθυντών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τα περιθώρια αυτονομίας των σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη διαμόρφωση και άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Ως επιμέρους στόχοι τίθενται:

- να διερευνηθούν οι απόψεις των διευθυντών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τα αν υπάρχουν περιθώρια αυτονομίας στο πλαίσιο της σχολικής τους μονάδας, η οποία λειτουργεί σε ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα.

- να μελετηθεί αν τα όποια περιθώρια σχολικής αυτονομίας που παρέχονται από την κεντρικά ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική αξιοποιούνται επαρκώς από τους διευθυντές.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που καλείται να απαντήσει η συγκεκριμένη έρευνα απορρέουν από τον γενικό σκοπό, στηρίζονται στους επιμέρους στόχους της έρευνας και είναι τα εξής:

- Ποιες είναι οι απόψεις των διευθυντών για τα περιθώρια αυτονομίας των σχολικών μονάδων τους.
- Σε ποιους τομείς πιστεύουν ότι μια σχολική μονάδα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διαθέτει περιθώρια αυτονομίας, εφόσον βέβαια αυτά υπάρχουν;
- Σε περίπτωση ύπαρξης σχολικής αυτονομίας σε ποιο βαθμό και με ποιον τρόπο η τελευταία αξιοποιείται από τους διευθυντές;
- Ποιοι είναι οι ανασταλτικοί παράγοντες που εμποδίζουν την ανάπτυξη θετικών πρωτοβουλιών και περιορίζουν τη σχολική μονάδα σε ρόλο διεκπεραιωτή;
- Μπορούν οι διευθυντές να διευρύνουν τα όρια της σχολικής αυτονομίας;

4.2 Μεθοδολογία

Η επιλογή της μεθοδολογικής προσέγγισης για τη συγκεκριμένη έρευνα υπαγορεύτηκε σε σημαντικό βαθμό από τον σκοπό της έρευνας και τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα. Για την αποτελεσματικότερη διεξαγωγή της έρευνας επιλέχτηκε η ποιοτική προσέγγιση, διότι θεωρήθηκε ως η πιο κατάλληλη για να αποκαλύψει τις εμπειρίες, τις απόψεις και τις αντιλήψεις των ερωτώμενων και γενικότερα τις ανησυχίες και τους προβληματισμούς τους για την σχολική αυτονομία και το διοικητικό τους έργο ευρύτερα ως διευθυντών σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ο σκοπός της έρευνας αφορά τη διερεύνηση διαστάσεων κοινωνικής συμπεριφοράς, φαινομένων, τάσεων και νοημάτων που ή δεν ποσοτικοποιούνται ή δεν επιδέχονται ακριβών μετρήσεων (Babbie, 2011: 174). Η μέθοδος που υπηρετεί με μεγαλύτερη συνέπεια, αυτή την ερευνητική στόχευση είναι η ποιοτική (Snape & Spencer, 2013: 2-5· Ίσαρη & Πουρκός, 2015: 40).

Στην ποσοτική έρευνα κυριαρχεί η γλώσσα των μαθηματικών, που με την αξιοποίηση μεταβλητών ποσοτικοποιεί τις έννοιες και τα νοήματα, ενώ στην ποιοτική έρευνα αναδύονται η γλώσσα και τα νοήματα των υποκειμένων, χωρίς να αποκλείεται η μαθηματική έκφραση, όταν, κατά την κρίση του ερευνητή, προσφέρεται να αξιοποιηθεί επικουρικά (Mason, 2003: 21· Πουρκός, 2010: 157-158). Οι διαφορές, όμως, μεταξύ ποιοτικής και ποσοτικής μεθόδου

και έρευνας ανάγονται πρώτιστα στη φιλοσοφία, και την επιστημολογική τους εδραίωση, συνάκολουθα στις μεθοδολογίες τους και δεν περιορίζονται στην αξιοποίηση ή όχι μετρήσεων κατά την επεξεργασία των δεδομένων και την εξαγωγή συμπερασμάτων από αυτά (Silverman, 2006: 32).

Στην ποιοτική έρευνα λαμβάνεται υπόψη η υποκειμενικότητα του ερευνητή και των υποκειμένων της έρευνας, σε αλληλεπιδραστική μεταξύ τους σχέση, που μεταξύ άλλων επιβάλλει την εντιμότητα του ερευνητή, όσον αφορά το πώς αντιμετωπίζει τα υποκείμενά του, αλλά και ερμηνεύει τα νοήματά τους (Mason, 2003: 23-24). Ο ερευνητής προσεγγίζει με ενσυναίσθηση τα υποκείμενά του και ενδιαφέρεται να εμπλουτίσει το θεωρητικό προβληματισμό του θέματος που ερευνά, αναδεικνύοντας σημαντικές πτυχές ατομικών αντιλήψεων, νοηματοδοτήσεων, στάσεων και συμπεριφορών, να συνεισφέρει δηλαδή στην εμβάθυνση του θέματος, γνωρίζοντας ότι η προσέγγισή του αυτή δεν επιτρέπει τη γενίκευση των συμπερασμάτων του.

Οι τρόποι συλλογής δεδομένων στις ποιοτικές έρευνες χαρακτηρίζονται από ευελιξία καθώς και από ευαισθησία απέναντι στο κοινωνικό πλαίσιο. Ποικίλλουν από τις ατομικές συνεντεύξεις ως τις εστιασμένες ομάδες συζήτησης και από τη συμμετοχική παρατήρηση ως τη συγκέντρωση ημερολογίων, εγγράφων, ή άλλου δημοσιοποιημένου υλικού (άρθρα, διαφημίσεις, εικόνες, βίντεο κ.α.). Η διαχείριση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας στο μελετώμενο θέμα γίνεται, επίσης, με διαφορετικό τρόπο. Στην ποσοτική έρευνα, η αναζήτηση της βιβλιογραφίας πρέπει να είναι όσο το δυνατόν πιο εκτεταμένη αρχικά καθώς σε αυτή θα βασιστεί ο ερευνητής για να προσδιορίσει το θεωρητικό πλαίσιο και τις υποθέσεις της έρευνας. Στην ποιοτική έρευνα αντίθετα, πιστεύεται ότι δεν πρέπει αρχικά να γίνεται εκτεταμένη αναζήτηση της βιβλιογραφίας για να μπορεί ο ερευνητής να προσεγγίσει το θέμα χωρίς προκαταλήψεις.

Η διερεύνηση του θέματος και η απαγωγική και επαγωγική παραγωγή υποθέσεων είναι περιοχές που νέμεται κυρίως η ποιοτική έρευνα. Η ποιοτική προσέγγιση επιτρέπει τη βαθύτερη ανάλυση και ερμηνεία καταστάσεων, γεγονότων και συμπεριφορών, ενώ, τη χαρακτηρίζει ευελιξία και μπορεί να δώσει όλο το φάσμα των απαντήσεων και τη δυνατότητα ανακάλυψης κάποιων πτυχών, οπτικών ή παραγόντων που δεν είχαν προληφθεί (Κεδράκα, 2008: 43). Η ποιοτική προσέγγιση συχνά χειρίζεται περιπτώσεις, είναι ευαίσθητη στην πηγή της πληροφορίας, στις διαδικασίες, στην εμπειρία. Πλησιάζει εγγύτερα το ερευνώμενο αντικείμενο και στοχεύει στην ολιστική και βαθιά κατανόηση της κοινωνικής ζωής. Ενσωματώνει την αντίληψη των δρώντων και αποτιμά τις σχέσεις, τις έννοιες και τα νοήματα που συνάπτουν οι άνθρωποι και τα συνδέει με τον κόσμο γύρω τους. Αντί να αντιπαραβάλλει δεδομένα μοντέλων ή υποθέσεων, αναπτύσσει γνώσεις από τους τύπους των δεδομένων. Τα δείγμα-

τα είναι σχετικά μικρά και επηρεάζονται από θεωρητικές σκέψεις και όχι από πιθανότητες. Οι μέθοδοι ανάλυσης που απασχολεί είναι πολυδιάστατες, όχι ιδιαίτερα τυποποιημένες, ευέλικτες για μεγάλο εύρος καταστάσεων και σκοπών, που μπορούν να προσαρμόζονται κατά την εξέλιξη της έρευνας και να εισχωρούν στο θέμα από τη σκοπιά των φαινομένων και όχι μόνο από του συγγραφέα. Εξαιτίας της αυθεντικότητας και της ευελιξίας που φέρει, ταιριάζει στην εκτίμηση πραγματικών και σύνθετων περιστατικών, φαινομένων και διαδικασιών που ενέχει η διοίκηση (Καραγιάννης, 2014: 334). Σε κάθε περίπτωση η ποιοτική έρευνα ασχολείται με κοινωνικές διαδικασίες, η ερμηνεία των οποίων προϋποθέτει μία ουσιώδη αναγνώριση της κουλτούρας και της κοσμοθεωρίας των ατόμων που εμπλέκονται σ' αυτές.

Τα βασικά χαρακτηριστικά της ποιοτικής κοινωνικής έρευνας, σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2008: 27) είναι: η αμεσότητα και η προσωπική εμπλοκή του ερευνητή, το βάθος, καθώς και η έμφαση στις διαδικασίες, στη βιωμένη εμπειρία, στα νοήματα και τις αναπαραστάσεις. Η έρευνα αυτή παρέχει τη δυνατότητα, μέσα από την αφήγηση, να καταγραφούν τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του υπό μελέτη πληθυσμού, τα οποία σε μια ποσοτική έρευνα δεν αναδεικνύονται. Η ποιοτική έρευνα βασίζεται στη συλλογή ποιοτικών στοιχείων, στοχεύει στην περιγραφή, ανάλυση και ερμηνεία, αλλά και κατανόηση κοινωνικών φαινομένων καταστάσεων και χαρακτηριστικών κοινωνικών ομάδων, απαντώντας κυρίως στα ερωτήματα πώς και γιατί (Ιωσηφίδης, 2003: 21).

Η ποιοτική έρευνα στοχεύει στη μελέτη σε βάθος των περιπτώσεων, δηλαδή στην περιγραφή, ανάλυση, ερμηνεία και κατανόηση της αποτελεσματικότητας της των επιμορφωτικών δράσεων. Κύριο χαρακτηριστικό της είναι ότι βασίζεται σε συγκριτικά μικρότερο αριθμό περιπτώσεων με στόχο όχι στην ανακάλυψη γενικών τάσεων, αλλά στην προσπάθεια να ανακαλύψει φαινόμενα και σχέσεις μεταξύ τους, αιτίες, παράγοντες που επηρεάζουν, αντιδράσεις και αποτελέσματα από τις δράσεις των ανθρώπων. Ενδιαφέρεται για τη συγκέντρωση ποιοτικών και όχι ποσοτικών στοιχείων δίνοντας μεγαλύτερη έμφαση στην υποκειμενική προσέγγιση της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Ιωσηφίδης, 2003).

Ως βασικό μεθοδολογικό εργαλείο επελέγη η συνέντευξη. Η συνέντευξη ως ποιοτικό εργαλείο προσεγγίζει δυναμικά τις κοινωνικές διαδικασίες, δεν αποσκοπεί μόνο στη συλλογή δεδομένων για θέματα που σχετίζονται με τη ζωή, αλλά αποτελεί μέρος της ίδιας της ζωής και, επομένως, ο εμποτισμός της από το ανθρώπινο στοιχείο είναι αναπόφευκτος (Cohen et al., 2008: 449). Καθοριστικής σημασίας είναι η οπτική του ερευνητή σύμφωνα με την οποία δίνεται έμφαση στα ποιοτικά μη μετρήσιμα χαρακτηριστικά του κοινωνικού φαινομένου με στόχο την ερμηνεία την κατανόηση, την ανάπτυξη, την επιβεβαίωση ή τη διάψευση μιας θεωρίας ή την αποκάλυψη αιτιατών σχέσεων (Ιωσηφίδης, 2008: 42-43). Βασικό πλεονέκτημα

της συνέντευξης είναι η προσαρμοστικότητα. Αυτό σημαίνει ότι ένας ικανός ερευνητής μπορεί να ανιχνεύσει ιδέες, πιθανές αντιδράσεις, να ερευνήσει κίνητρα και συναισθήματα, στοιχεία που δεν είναι δυνατόν να εκμαιευτούν από ένα ερωτηματολόγιο όπου ζητείται από τον ερωτώμενο να καταγράψει με κάποιον τρόπο τις απαντήσεις του σε ερωτήσεις που τίθενται. Η συνέντευξη περιλαμβάνει τη συλλογή στοιχείων μέσω της άμεσης λεκτικής συναλλαγής μεταξύ ατόμων και με αυτήν την έννοια διαφέρει από το ερωτηματολόγιο. Στα πλαίσια μιας συνέντευξης ο τρόπος με τον οποίο εμφανίζεται μια αντίδραση (επιτονισμός φωνής, εκφράσεις προσώπου, δισταγμός, παύσεις), παρέχει πληροφορίες τις οποίες μια γραπτή απάντηση θα απέκρυπτε (Bell, 1997: 144).

Η μέθοδος αυτή ενδείκνυται για τη συγκεκριμένη περίπτωση της παρούσας έρευνας, όπου διερευνώνται απόψεις και στάσεις διευθυντών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την αυτονομία των σχολικών μονάδων, για μια σειρά από λόγους: πρώτον, εξασφαλίζει ταχύτερη και ασφαλέστερη συγκέντρωση εμπειρικών πληροφοριών και επιτρέπει να δοθούν διευκρινήσεις και να κινητοποιηθούν οι αποκρινόμενοι. Δεύτερον, καταστεί εφικτή την κατάθεση προσωπικών απόψεων και μαρτυριών ποιοτικής φύσης. Άλλωστε, στη βιβλιογραφία έχει υποστηριχθεί ότι η συλλογή στοιχείων με συνέντευξη διασφαλίζει μεγαλύτερη εγκυρότητα (Υφαντόπουλος & Νικολαΐδου, 2008: 44).

Πιο συγκεκριμένα, για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, ακολουθήθηκε η μορφή της ημιδομημένης συνέντευξης, που συνιστά έναν ενδιάμεσο τύπο συνέντευξης ανάμεσα σε δύο άκρα: τη δομημένη, στην οποία ο ερευνητής έχει στη διάθεσή του ένα προκαθορισμένο σχέδιο ερωτήσεων από το οποίο αδυνατεί να παρεκκλίνει, και τη μη δομημένη ή ανοιχτή, όπου ο ερευνητής καθορίζει μεν κάποιους αντικειμενικούς στόχους, αλλά αφήνει τον ερωτώμενο μεγάλη ευχέρεια να απαντήσει (Verma & Mallick, 2004: 246-247). Η ημιδομημένη συνέντευξη χαρακτηρίζεται από ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων ώστε να καλύπτονται όσα θεωρούνται σημαντικά, αλλά παρουσιάζει πολύ περισσότερη ευελιξία ως προς την σειρά των ερωτήσεων, ως προς τη τροποποίηση του περιεχομένου των ερωτήσεων ανάλογα με τον ερωτώμενο και ως προς την προσθαφαίρεση ερωτήσεων και θεμάτων για συζήτηση (Ιωσηφίδης 2003: 40). Η τεχνική αυτή υπερέχει στο ότι απλοποιείται σε σημαντικό βαθμό η διαδικασία, κάτι που ενδείκνυται σε περιορισμένου χρόνου μελέτες (Bell, 1997: 147-148). Πρόκειται κατ' ουσία για μία μορφή εστιασμένης συνέντευξης, με την έννοια ότι δεν είναι ούτε απόλυτα δομημένη με τυποποιημένα θέματα, ούτε, όμως, και απολύτως μη κατευθυνόμενη. Εστιάζεται στις υποκειμενικές απαντήσεις των συμμετεχόντων για μια γνωστή κατάσταση στην οποία έχουν εμπλακεί και η οποία έχει αναλυθεί από τον ερευνητή πριν από τη συνέντευξη. Ο τελευταίος μπορεί, λοιπόν, να χρησιμοποιήσει τα δεδομένα από τη συνέντευξη

για να στηρίξει ή να απορρίψει προηγουμένως διατυπωμένες θεωρίες (Cohen et al., 2008: 457-458).

Αξιοποιώντας τη συγκεκριμένη τεχνική, είχαμε τη δυνατότητα αφενός να κατευθύνουμε τις απαντήσεις των ερωτωμένων προς το επιθυμητό σημείο, ώστε να επιτευχθεί με αποτελεσματικό τρόπο η σύνδεση του θεωρητικού με το ερευνητικό μέρος της εργασίας μας, αφετέρου να εκμαιεύσουμε πληροφορίες για τον τρόπο σκέψης και αντίληψης των προσώπων, να αποκαλύψουμε σκέψεις ή συναισθήματα και να ανιχνεύσουμε κίνητρα συμπεριφοράς.

Όσο και αν τα ερευνητικά δεδομένα προέρχονται από συγκεκριμένες σχολικές μονάδες, μπορεί να βοηθήσει στη συγκρότηση νέας γνώσης. Σ' αυτήν την προοπτική εντάσσεται η ερευνητική μας προσπάθεια. Εκείνο που προέχει είναι να αναδειχθούν τα δυνατά και αδύνατα σημεία της οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου, ώστε να ενεργοποιηθεί συνολικά το ενδιαφέρον των εμπλεκόμενων και να αναζητηθούν περαιτέρω δυνατότητες βελτίωσης και αλλαγής, σε ζητήματα συγκρότησης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

4.3 Το δείγμα

Η δειγματοληψία στην ποιοτική έρευνα αποσκοπεί, κυρίως, να εντοπίσει αυτό που ο Patton (2002, όπ. αναφ. στο Ίσαρη & Πουρκός, 2015: 80) ονομάζει πλούσιες σε πληροφορία περιπτώσεις (informationrich cases), δηλαδή περιπτώσεις οι οποίες «προσφέρονται για μελέτη εις βάθος» και από τις οποίες «κάποιος μπορεί να μάθει πολλά σχετικά με ζητήματα κεντρικής σημασίας για τον σκοπό της έρευνας». Η προσέγγιση που ακολουθήθηκε είναι αυτή της σκόπιμης δειγματοληψίας. Η επιλογή των συμμετεχόντων στο δείγμα έγινε: α) με κριτήριο την προσωπική γνωριμία προκειμένου να υπάρχει σε αυτούς αίσθημα ασφάλειας και άνεσης ώστε να διενεργηθεί η συνέντευξη σε κλίμα εμπιστοσύνης (δειγματοληψία ευκολίας), και β) με κριτήριο την ανομοιογένεια στους διευθυντές ως προς το φύλο, την ειδικότητα, την διοικητική εμπειρία και τον τύπο σχολείου (δειγματοληψία μέγιστης ποικιλίας-ανομοιογένειας).

Το μέγεθος του δείγματος είναι σχετικά μικρό, όπως συμβαίνει συνήθως σε ποιοτικές έρευνες, αλλά και απολύτως κατάλληλο. Σύμφωνα με τη Marshall, 1996 «το κατάλληλο μέγεθος δείγματος για μια ποιοτική μελέτη είναι αυτό που απαντάει επαρκώς στην ερευνητική ερώτηση» (όπ. αναφ. στο Ίσαρη & Πουρκός, 2015: 80). Ο Patton υποστηρίζει ότι το μέγεθος του δείγματος εξαρτάται από «το τι θέλουμε να μάθουμε, γιατί θέλουμε να το μάθουμε, πώς θα χρησιμοποιηθούν τα ευρήματα καθώς και από τους πόρους (συμπεριλαμβανομένου του

χρόνου) που διαθέτουμε στη μελέτη». Επιπρόσθετα, κάνει διάκριση ανάμεσα στο εύρος και το βάθος, αναφέροντας ότι μια εις βάθος μελέτη λίγων υποκειμένων θα μπορούσε να αποφέρει πλούσιες πληροφορίες ακόμη και από λίγα άτομα, ενώ μια πιο ευρεία μελέτη περισσότερων υποκειμένων θα μπορούσε να εφαρμοστεί εάν ο στόχος είναι η διερεύνηση ενός φαινομένου και ο εντοπισμός αποκλίσεων και διαφοροποιήσεων (Patton, 2002, όπ. αναφ. στο Ίσαρη & Πουρκός, 2015: 80).

Οι συμμετέχοντες στην τελική έρευνα ήταν διευθυντές διαφόρων ειδικοτήτων που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Μαγνησίας, τα χαρακτηριστικά των οποίων φαίνονται στον παρακάτω πίνακα:

Στοιχεία υποκειμένων έρευνας

| A/A | Φύ- λο | Ειδικότητα | Τύπος σχο- λικής μονά- δας | Χρόνια Υπη- ρεσ. | Διευθυντική εμπειρία | Μεταπτυχιακό σε θέματα Διοίκησης | Επιμόρφωση σε θέματα Διοίκησης |
|-----|-----------|----------------|----------------------------------|------------------------|-------------------------|--|--------------------------------------|
| Δ1 | Α | Θεολόγος | ΓΕΛ | 33 | 20 | | |
| Δ2 | Γ | Φιλολόγος | ΓΕΛ | 34 | 12 | | |
| Δ3 | Γ | Θεολόγος | ΓΕΛ | 30 | 12 | | |
| Δ4 | Γ | Οικονομολόγος | ΓΕΛ | 28 | 2 | | |
| Δ5 | Γ | Φυσικός | ΓΥΜΝΑΣΙΟ | 33 | 15 | | |
| Δ6 | Α | Μηχ μηχανικός | ΓΥΜΝΑΣΙΟ | 29 | 7 | N | |
| Δ7 | Γ | Μηχ μηχανικός | ΓΥΜΝΑΣΙΟ | 20 | 6 | | ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ |
| Δ8 | Γ | Πολ. μηχανικός | ΓΥΜΝΑΣΙΟ | 33 | 3 | | |
| Δ9 | Α | Ηλ. μηχανικός | ΕΠΑΛ | 31 | 20 | | ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ |
| Δ10 | Α | Γεωπόνος | ΕΠΑΛ | 35 | 17 | N | |
| Δ11 | Α | Τεχν. γεωπόνος | ΕΠΑΛ | 29 | 12 | | |
| Δ12 | Α | Ηλ. μηχανικός | ΕΠΑΛ | 25 | 2 | | |

4.4 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Οι Verma και Mallick (2004: 253) υποστηρίζουν ότι από την πλευρά του ερευνητή η ηχογράφηση συνιστά τον πλέον ενδεδειγμένο τρόπο αποτύπωσης μιας συζήτησης όχι μόνο γιατί παρέχει τη δυνατότητα ακριβούς καταγραφής αυτών που έχουν ειπωθεί, αλλά και γιατί η διακύμανση της φωνής μπορεί να αποτελέσει επιπρόσθετη και πολύτιμη πηγή πληροφοριών. Αυτό σημαίνει ότι ο ερευνητής δύναται να επικεντρώσει την προσοχή του στον ερωτώμενο και συγκεκριμένα στις εκφράσεις και τη γλώσσα του σώματός του, που ασφαλώς παρέχουν νύξεις για τη διαμόρφωση της επόμενης ερώτησης. Επίσης, μπορεί να αποδειχθεί εξαιρετικά αποτελεσματική στην ανάλυση περιεχομένου, οπότε και χρειάζεται να ακούσουμε κάτι αρκετές φορές. Συγκριτικό πλεονέκτημα αυτής της τεχνικής αποτελεί η δυνατότητα ανατρέχει κάποιος σε ολόκληρες σειρές λέξεων, χωρίς να περιορίζεται από τα επιλεκτικά αποσπάσματα

που παρατίθενται για λόγους οικονομίας (Silverman, 2003: 354-355).

Οι ατομικές συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν από τον ερευνητή, το χρονικό διάστημα Μαΐου - Ιουνίου 2019, στα γραφεία των σχολικών μονάδων τους, μετά από τηλεφωνικό ραντεβού. Δόθηκε μεγάλη σημασία στη δημιουργία ενός καλού κλίματος επαφής και επικοινωνίας ακριβώς για να μπορέσουν να νιώσουν ασφάλεια και να μιλήσουν με ελευθερία (Cohen, Manion & Morisson, 2008: 470). Στην αρχή της συνάντησης γινόταν μια σύντομη αλλά αναλυτική επεξήγηση του θέματος και στη συνέχεια επιβεβαιωνόταν η συμφωνία των συμμετεχόντων για ηχητική καταγραφή της συνέντευξης. Ταυτόχρονα δινόταν η διαβεβαίωση ότι θα εξασφαλιστεί η ανωνυμία τους καθώς και ότι είχαν τη δυνατότητα να αποσυρθούν οποιαδήποτε στιγμή από τη συγκεκριμένη έρευνα. Ο μέσος όρος διάρκειάς τους ήταν περίπου τριάντα με σαράντα λεπτά.

Η συνέντευξη είναι μια κοινωνική, διαπροσωπική συνάντηση και όχι απλά και μόνο μια άσκηση συλλογής δεδομένων. Σύμφωνα με τον Φίλια (1997: 81), η συνέντευξη για να είναι έγκυρη θα πρέπει να είναι σύστοιχη με το αντικείμενο της έρευνας, να ακολουθεί τις ανάγκες των ερωτώμενων, να είναι στο επίπεδό τους, να τους ενδιαφέρει, να μην τους προσβάλλει και να δημιουργεί μια ατμόσφαιρα ευνοϊκή. Συνεπώς, ο ερευνητής πρέπει να είναι σε εγρήγορση ώστε να διεξάγει τη συνέντευξη προσεκτικά και με ευαισθησία. Ο ερευνητής θα πρέπει να δημιουργήσει την κατάλληλη ατμόσφαιρα, ώστε ο συμμετέχων να νιώσει ασφάλεια και να μιλήσει με ελευθερία (Cohen, Manion & Morrison, 2007: 470).

Γι' αυτόν ακριβώς το λόγο, όλες οι επαφές ήταν ατομικές και βασικό μέλημά μας ήταν να διαμορφώσουμε ένα οικείο και φιλικό περιβάλλον για τους διευθυντές, ώστε να κατορθώσουμε να κερδίσουμε την εμπιστοσύνη τους. Δόθηκε δυνατότητα και χρόνος στους διευθυντές να εκφράσουν τις δικές τους θέσεις, περιγραφές και ερμηνείες. Στις επαφές μας με αυτά τα στελέχη της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης τηρήθηκε πρωτόκολλο ανωνυμίας, έτσι ώστε να εξασφαλιστεί από την πλευρά των αποκρινόμενων ένα αίσθημα άνεσης και ελευθερίας για τη συμμετοχή τους και κατευνάστηκε η ανησυχία τους για τις διατυπώσεις εμπιστευτικότητας.

4.5 Δομή συνέντευξης

Για τις ανάγκες της συνέντευξης καταρτίστηκε ένα γενικό σχέδιο (πλάνο) με ερωτήσεις, οι οποίες δομήθηκαν σε δύο μέρη:

1. *Μέρος Α'*: Εδώ περιλαμβάνονται εισαγωγικές ερωτήσεις που αφορούν τα προσωπικά δεδομένα των διευθυντών (σπουδές, εκπαιδευτική προϋπηρεσία, διευθυντική εμπειρία).

2. *Μέρος Β'*: Οι ερωτήσεις εδώ επιμερίζονται σε τρεις θεματικούς άξονες:

Α. Οι απόψεις των διευθυντών για τα περιθώρια αυτονομίας μιας σχολικής μονάδας στο πλαίσιο του υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος. Σε ποιά πεδία και δράσεις υπάρχει δυνατότητα αυτονομίας.

Β. Οι απόψεις των διευθυντών για τον ρόλο τους γύρω από ζητήματα αξιοποίησης και διεύρυνσης της αυτονομίας σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

Γ. Οι απόψεις των διευθυντών για τους παράγοντες εκείνους που περιορίζουν την αυτονομία σε επίπεδο σχολικής μονάδας;

4.6 Ανάλυση δεδομένων

Κατά την επεξεργασία των δεδομένων της παρούσας έρευνας υιοθετήθηκε η μέθοδος της θεματικής ανάλυσης. Η θεματική ανάλυση (thematic analysis), επιχειρεί με συστηματικό τρόπο να ανιχνεύσει, να οργανώσει και κατανοήσει πρότυπα νοήματος («θέματα») εντός ενός συνόλου δεδομένων και με αυτόν τον τρόπο να παράσχει γνωστική πρόσβαση σε συλλογικές σημασιοδοτήσεις και εμπειρίες (Τσιώλης, 2015: 479). Ένα από τα πλεονεκτήματα της συγκεκριμένης ανάλυσης είναι ότι χαρακτηρίζεται από «θεωρητική ελευθερία» ή «ευελιξία», καθώς η επιλογή της ως μεθόδου ανάλυσης δεν προϋποθέτει, από μόνη της, τη δέσμευση των ερευνητών σε συγκεκριμένες οντολογικές ή επιστημολογικές θέσεις, όπως συμβαίνει με άλλες ποιοτικές αναλύσεις. Παρ' όλα αυτά η «θεωρητική ελευθερία» ή «ευελιξία» δεν σημαίνει διεξαγωγή της ανάλυσης χωρίς επιστημολογική πλαισίωση. Ο ερευνητής καλείται να προσδιορίσει ο ίδιος επιστημολογικά και θεωρητικά την ανάλυσή του, κυρίως βάσει των ερευνητικών του ερωτημάτων (Ίσαρη & Πουρκός, 2015: 114). Πρόκειται για μέθοδο που αποβλέπει στο να επισημάνει θέματα που αναδύονται από τα δεδομένα, να τα οργανώσει, να τα περιγράψει, να τα αναλύσει και στη συνέχεια να τα ερμηνεύσει. Προς το σκοπό αυτό, τα δεδομένα μετασχηματίζονται σε κάποια τυποποιημένη μορφή με την απόδοση κωδικών σε θέματα (Babbie, 2011: 525), δηλαδή κωδικοποιούνται. Ως θέμα νοείται ό,τι από τον κόσμο των υποκειμένων της έρευνας ενδιαφέρει τον ερευνητή. Ο προσδιορισμός του δεν γίνεται αποκλειστικά και μόνο με κριτήριο τη συχνότητα εμφάνισής του στα δεδομένα (ποσοτικό κριτήριο), αλλά και τη σημασία που του αποδίδει ο ερευνητής (ποιοτικό κριτήριο).

Κάποιοι ερευνητές επισημαίνουν ότι τα θέματα που εντοπίζονται στη θεματική ανάλυση μπορεί να αφορούν α) ένα έκδηλο επίπεδο το οποίο εστιάζει στο ρητό νόημα των δεδομένων, ή β) ένα λανθάνον και περισσότερο ερμηνευτικό επίπεδο το οποίο εστιάζει στα λανθάνοντα νοήματα και προϋποθέτει την πληρέστερη κατανόηση/ερμηνεία του ερευνητή για τα λόγια των συμμετεχόντων (Clarke, Braun & Hayfield, 2015, όπ. αναφ. στο Ίσαρη & Πουρ-

κός, 2015: 114). Επιπρόσθετα, μπορεί α) τα θέματα να προκύπτουν μέσα από το κείμενο και να εδράζονται στα δεδομένα (επαγωγική προσέγγιση), ή β) να βασίζονται σε a priori χαρακτηριστικά που ενδιαφέρουν τους ερευνητές (παραγωγική) ή ακόμη γ) να προέρχονται από έναν συνδυασμό επαγωγικής και παραγωγικής ανάλυσης. Η απαγωγική θεματική ανάλυση τείνει να καθοδηγείται από το θεωρητικό ενδιαφέρον του ερευνητή (theory-driven) και τα ερευνητικά ερωτήματα, ενώ η επαγωγική είναι εξαρτημένη από τα δεδομένα (data-driven) (Braun & Clarke, 2006, ό.π. : 114).

Η ανάλυση των δεδομένων ακολούθησε τα εξής στάδια:

1. Εξοικείωση με τα δεδομένα: Διαβάστηκαν πολλές φορές και προσεκτικά το σύνολο των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων και έγινε ενεργητική αναζήτηση νοημάτων, θεμάτων και μοτίβων που έχουν σημασία για το εξεταζόμενο φαινόμενο.

2. Κωδικοποίηση των ποιοτικών δεδομένων: Η επεξεργασία των ποιοτικών δεδομένων έγινε με την βοήθεια λογιστικών φύλλων (Excel). Οι απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις καταγράφονται σε λογιστικά φύλλα και εξετάζονται σειρά προς σειρά. Στο στάδιο αυτό πραγματοποιήθηκε η διαδικασία της κωδικοποίησης, καθώς σε κάθε απόσπασμα του κειμένου αποδόθηκε ένας εννοιολογικός προσδιορισμός - ένας κωδικός, που εκφράζει λεκτικά σε συντομία το νόημα του αποσπάσματος.

3. Διαδικασία αναζήτησης και ορισμού των θεμάτων: Σε αυτό το στάδιο αναζητήθηκαν πιθανά θέματα ή υποθέματα. Εδώ, συνδυάστηκαν διαφορετικοί προκαταρκτικοί κωδικοί αναζητώντας πιθανά θέματα ή μοτίβα που προκύπτουν μέσα από τα δεδομένα. Κάποιοι αρχικοί κωδικοί σχημάτισαν κύρια θέματα, ενώ άλλοι υποθέματα ή υποκατηγορίες. Τα θέματα συμπεκνώνουν ομάδες κωδικών και ενέχουν μεγαλύτερο βαθμό ερμηνείας από τους πιο περιγραφικούς κωδικούς (Langdrige, 2004, όπ. αναφ. στο Ίσαρη & Πουρκός, 2015: 115).

5^ο Κεφάλαιο: Αποτελέσματα

Το δείγμα της έρευνας ήταν 12 διευθυντές σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διαφόρων ειδικοτήτων. Οι 6 ήταν γυναίκες, ενώ οι υπόλοιποι 6 ήταν άντρες. Οι περισσότεροι Διευθυντές 10 στους 12 είχαν ηλικία μεταξύ 50 και 60 ετών. Τα έτη προϋπηρεσίας τους στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση διακυμάνθηκαν από 20 έως 35 έτη υπηρεσίας. Μάλιστα οι 8 στους 12 έχουν προϋπηρεσία πάνω από 28 έτη. Σε ό,τι αφορά τη διευθυντική προϋπηρεσία διαπιστώσαμε ότι αυτή διακυμάνθηκε από 2 έως 20 έτη (οι 7 στους 12 ήταν διευθυντές πάνω από 12 έτη). Σχετικά με την επιστημονική τους συγκρότηση, 7 στους 12 διευθυντές είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος, εκ των οποίων 2 είναι και κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος. Μεταπτυχιακές σπουδές στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης έχουν 2 στους 12 διευθυντές.

5.1 Επίδραση της σχολικής αυτονομίας

Η συντριπτική πλειονότητα των διευθυντών θεωρεί ότι η ύπαρξη σχολικής αυτονομίας επιδρά θετικά στη λειτουργία της σχολικής μονάδας, καθώς δίνει *“μεγαλύτερη ευελιξία”*, *“μειώνει την γραφειοκρατία”*, *βοηθάει στην “καλύτερη διαχείριση χρόνου”*, *“στην άμεση αντιμετώπιση προβλημάτων”*, *“στην προσαρμογή στις ιδιαίτερες συνθήκες”*, *“στη λήψη αποφάσεων σύμφωνα με τις ιδιαιτερότητες”*. Μόνο ένας διευθυντής συνέδεσε με σαφή τρόπο την σχολική αυτονομία με την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου (Δ4).

Στον αντίποδα ένας διευθυντής ανέφερε ότι *“η αυτονομία είναι κατευθυνόμενη και είναι παγίδα γιατί συνδέεται στενά με την αξιολόγηση που δεν θα είναι αξιοκρατική .. δεν είναι σωστό στο δημόσιο σχολείο να κάνεις ότι θέλεις”*(Δ2).

Ορισμένοι διευθυντές (3 στους 12) αναφέρθηκαν σε πιθανούς κινδύνους από την πορεία προς το αυτόνομο σχολείο: *«Είμαι υπέρμαχος της ενίσχυσης της αυτονομίας αλλά αντιλαμβάνομαι και τους κινδύνους, η αυτονομία οδηγεί σε περισσότερη λογοδοσία και αξιολόγηση»*(Δ7), *“ υπάρχει ο φόβος ότι η αυτονομία δεν θα δομηθεί προς την σωστή κατεύθυνση και να δημιουργηθούν σχολεία 2 ταχυτήτων, να έχουμε φαινόμενα πελατειακών σχέσεων”*(Δ12), *“υπάρχει κίνδυνος άρσης μονιμότητας, η επιλογή προσωπικού να περάσει στους δήμους με φόβο ρουσφετολογικών προσλήψεων»* (Δ4).

5.2 Περιθώρια και τομείς σχολικής αυτονομίας

Η πλειονότητα των διευθυντών (10 στους 12) θεωρεί ότι σε ορισμένους τομείς *“υπάρ-*

χουν ελάχιστα ή περιορισμένα περιθώρια”, ενώ 2 θεωρούν ότι “δεν υπάρχει καμία ουσιαστική αυτονομία”(Δ9), “σου βάζουν προϋποθέσεις και σε κατευθύνουν”(Δ2). Οι περισσότεροι διευθυντές αναφέρονται στον συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό χαρακτήρα του εκπαιδευτικού μας συστήματος, που κατά την γνώμη τους “δεν αφήνει πολλά περιθώρια αυτονομίας”(Δ3), τη στιγμή που “το σχολείο περισσότερο διεκπεραιώνει διοικητικές και παιδαγωγικές εντολές”(Δ1).

Επίσης, όλοι οι συμμετέχοντες συμφωνούν ότι από παιδαγωγικής σκοπιάς υπάρχουν τα μεγαλύτερα περιθώρια αυτονομίας, καθώς οι εκπαιδευτικοί έχουν την ελευθερία να επιλέγουν νέες διδακτικές μεθόδους και να εμπλουτίζουν την διδασκαλία τους με νέες τεχνολογίες. Από την άλλη μεριά, επισημαίνουν ότι στην πράξη η ανανέωση των τρόπων διδασκαλίας παραμένει “ατομική υπόθεση του κάθε εκπαιδευτικού και όχι απόρροια συλλογικής συστηματικής προσπάθειας”(Δ4, Δ12). “Σκοντάφτει” στην νοοτροπία της μετωπικής διδασκαλίας, στην έλλειψη ουσιαστικής επιμόρφωσης, καθώς και στην έλλειψη σύγχρονων μέσων διδασκαλίας και υποστήριξης. Είναι χαρακτηριστικές οι απόψεις: “υπάρχουν αρκετοί καθηγητές που δοκιμάζουν καινοτόμους μεθόδους, αλλά οι περισσότεροι δεν θέλουν ή φοβούνται να δοκιμάσουν..”, “..η παιδαγωγική αυτονομία απαιτεί πολύ καλά εκπαιδευμένο προσωπικό”(Δ8), “..δεν μπορείς να ανανεώσεις τους τρόπους διδασκαλίας χωρίς διαδραστικούς πίνακες ή έστω βιντεοπροβολείς και υπολογιστές σε κάθε αίθουσα”(Δ4), “έχουμε 3 βιντεοπροβολείς για 300 μαθητές.. βγάζουμε πρόγραμμα για να μην μαλώνουμε”(Δ3), “..έχουμε διαδραστικούς πίνακες αλλά δεν χρησιμοποιούνται γιατί αφενός οι καθηγητές δεν μπορούν να τους χειριστούν και αφετέρου δεν έχει δημιουργηθεί εκπαιδευτικό λογισμικό για τα περισσότερα μαθήματα”(Δ6).

Σχεδόν όλοι συμφώνησαν ότι στην πράξη το ασφυκτικό πλαίσιο του αναλυτικού προγράμματος, το κυνήγι διεκπεραίωσης της ύλης, καθώς και ο μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τμήμα, “δεν επιτρέπουν να θέτουμε στόχους διαφορετικής αντιμετώπισης μαθητών με υποεπίδοση ή με μαθησιακά κενά”(Δ4, Δ8). Είναι χαρακτηριστικό “ότι σε κάθε τάξη κυνηγάμε την διεκπεραίωση της ύλης αδιαφορώντας αν επετεύχθησαν οι στόχοι της προηγούμενης τάξης, αδιαφορώντας για το μαθησιακό υπόβαθρο του μαθητή και αν υπάρχει ανάγκη προσαρμογής του αναλυτικού προγράμματος”(Δ9).

Η Ενισχυτική Διδασκαλία, όπως ανέφεραν 2 διευθυντές, θα έπρεπε να είναι ένα από τα σημαντικά πεδία της σχολικής αυτονομίας αλλά με τον τρόπο που λειτουργεί κάθε άλλο παρά είναι. Λειτουργεί μόνο ως πρόγραμμα ΕΣΠΑ με ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς. “Δεν μπορεί να οργανωθεί με καθηγητές που υπηρετούν στο σχολείο και άρα δεν μπορεί να θεωρηθεί στόχος του σχολείου”(Δ4), “Οι μαθητές που υστερούν δεν είναι υποχρεωμένοι να φοιτήσουν σε αυτά τα προγράμματα”(Δ8). Παράλληλα, ορισμένοι διευθυντές υπογράμμισαν την δυνατότητα

που έχει η σχολική μονάδα να διαμορφώνει παιδαγωγικές μεθόδους ώστε να αντιμετωπίζουν με διαφορετικότητα τους μαθητές με αποκλίνουσες παιδαγωγικές και μαθησιακές συμπεριφορές, ή τους μειονοτικούς (ρομά) μαθητές (Δ7,Δ8).

Στη διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος σπουδών όλοι τόνισαν ότι δεν υπάρχει καμία αυτονομία, αφού το Υπουργείο Παιδείας *“καθορίζει όχι μόνο ποιες ενότητες πρέπει να διδαχτούν, αλλά και πόσες διδακτικές ώρες πρέπει να αφιερωθούν σε κάθε διδακτική ενότητα”*(Δ3, Δ11). Παρόλα αυτά μερικοί διευθυντές Γυμνασίων και ΕΠΑΛ επισήμαναν ότι *“υπάρχουν ορισμένα μικρά περιθώρια προσαρμογής του αναλυτικού προγράμματος στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών”*(Δ7, Δ8, Δ12). Αντίθετα οι διευθυντές των Γενικών Λυκείων εξέφρασαν την άποψη ότι *“δεν υπάρχει καμιά δυνατότητα παρέμβασης, ιδιαίτερα για τα πανελλαδικώς εξεταζόμενα μαθήματα”*(Δ1, Δ2, Δ3, Δ4). Τέλος, ένας διευθυντής υπογράμμισε ότι *“παρά την αναγκαιότητα οι προσαρμογές και οι παρεμβάσεις στο αναλυτικό πρόγραμμα είναι στην «κόψη» του νόμου”*(Δ6).

Ομόφωνα όλοι οι διευθυντές της έρευνας συμφώνησαν ότι στο πεδίο αυτό υπάρχουν τα μεγαλύτερα περιθώρια αυτονομίας. Όταν μάλιστα *“τα προγράμματα αυτά υλοποιούνται σωστά, παρέχουν μια εξαιρετικής ποιότητας γνώση, γιατί τα παιδιά σ' αυτές τις δράσεις συμμετέχουν εθελοντικά αυτενεργούν και μόνα τους ανακαλύπτουν την γνώση”*(Δ8). Στα Γυμνάσια και στα ΕΠΑΛ υλοποιούνται ποικίλα προγράμματα και δράσεις: Πολιτιστικά, Περιβαλλοντικά, Αγωγής Υγείας και άλλα καινοτόμα προγράμματα (π.χ. Ρομποτικής). Τα τελευταία χρόνια υλοποιούνται και πολλά Ευρωπαϊκά προγράμματα. Όπως μας είπε χαρακτηριστικά 1 διευθυντής ΕΠΑΛ, *“στο σχολείο μας πραγματοποιούνται κάθε χρόνο 2 ροές μαθητών 10 & 15 μαθητών για 15 ημέρες για εργασιακή εμπειρία σε ευρωπαϊκές επιχειρήσεις και 1-2 ροές εκπ/κων προς ευρωπαϊκές χώρες για ζητήματα επιμόρφωσης”*(Δ12). Στον αντίποδα ελάχιστα προγράμματα υλοποιούνται στα Γενικά Λύκεια, καθώς *“στις 2 τελευταίες τάξεις υπάρχει η προετοιμασία των πανελληνίων και το βάρος των φροντιστηρίων, που δεν αφήνουν χρόνο και ενέργεια για άλλες δράσεις”*(Δ2, Δ3).

Ταυτόχρονα οι διευθυντές της έρευνας ξεκαθαρίζουν ότι λίγοι είναι οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν την υλοποίηση εξωδιδακτικών προγραμμάτων και αναφέρουν ως κυριότερους λόγους:

- Υλοποιούνται απογεύματα εκτός σχολικού ωραρίου.
- Ο φόρτος για την σωστή υλοποίηση τους είναι τεράστιος.
- Είναι ελάχιστοι οι εκπαιδευτικοί που ξέρουν να σχεδιάσουν και να διαχειριστούν ένα τέτοιο πρόγραμμα.

- Δεν υπάρχει καμιά ανταμοιβή, ούτε καμιά διασφάλιση αν συμβεί κάτι σε ένα παιδί.

Αναφορικά με ζητήματα διοικητικής αυτονομίας η πλειονότητα των διευθυντών θεωρεί ότι στον τομέα αυτόν δε υπάρχει αυτονομία, ότι η σχολική μονάδα “διοικητικά υπόκειται στο ασφυκτικό πλαίσιο των νόμων και των εγκυκλίων”(Δ1). Ενδιαφέρουσα είναι η άποψη που διατυπώθηκε ότι οι διευθυντές δεν έχουν την διοικητική εξουσία να ελέγχουν ουσιαστικά τους καθηγητές για την υλοποίηση καθηκόντων και στόχων. “σαν διευθυντής μπορώ να παρακινώ, να προτρέπω αλλά δεν μπορώ να επιβάλλω την υλοποίηση στόχων”(Δ11), “Ο διευθυντής μιας ιδιωτικής επιχείρησης μπορεί να θέτει στόχους και να επιβάλλει τους υπαλλήλους να παράγουν έργο, εγώ δεν έχω την δυνατότητα να ελέγχω ουσιαστικά τους εκπ/κους”(Δ9).

Ένας ερωτώμενος ισχυρίστηκε ότι “ένας διευθυντής εάν θέλει μπορεί να περιορίσει την γραφειοκρατία στο εσωτερικό της σχολικής μονάδας”(Δ5). “Διοικητικά υπάρχει το γράμμα αλλά και το πνεύμα του νόμου, οφείλω να γνωρίζω τους νόμους αλλά στην ερμηνεία τους και την εφαρμογή τους, ο κάθε διευθυντής μπορεί να αυτονομηθεί σε επιμέρους θέματα”(Δ7).

Από ορισμένους διευθυντές τονίστηκε ότι η από κοινού επεξεργασία (καθηγητών-μαθητών) και δέσμευση σε ένα εσωτερικό κανονισμό λειτουργίας της σχολικής μονάδας θα μπορούσε να αποτελεί ένα βασικό χαρακτηριστικό της ιδιαίτερης ταυτότητας, της εκπαιδευτικής πολιτικής και της σχολικής δημοκρατίας (Δ4, Δ8).

Πέρα από όλα αυτά οι διευθυντές θεωρούν ότι οικονομική αυτονομία δεν υπάρχει. Αναφορικά με την δυνατότητα που δίνεται στη σχολική μονάδα να διαχειριστεί τους πόρους της, σημειώνουν ότι η υποχρηματοδότηση και η ύπαρξη ανώτατου πλαφόν ανά κωδικό δαπάνης την μετατρέπουν σε κενό γράμμα. Χαρακτηριστικά αναφέρουν: “και να θέλει ένας διευθυντής να βάλει ένα κλιματιστικό σε μια νότια αίθουσα, πρέπει να λάβει έγκριση και επιχορήγηση ή ακόμα και αν έχει τα χρήματα πρέπει να αντιμετωπίσει μια σειρά από παραμέτρους”(Δ1), “για προμήθεια ηλεκτρονικών υπολογιστών στα σχολεία του Δ. Βόλου υπάρχει ανώτατο πλαφόν δαπάνης 24.000 €, αυτό σημαίνει ότι αναλογούν 500 € για κάθε σχολείο”(Δ6), οι διαδικασίες είναι χρονοβόρες και αποτρεπτικές “χρειάστηκαν 10 ολόκληροι μήνες για υλοποίηση διαγωνισμού 2500 €”(Δ7).

Από την άλλη μεριά μέσα από την έρευνα αναδείχθηκε το γεγονός ότι οι διευθυντές που διεκδίκησαν χρηματικούς πόρους με τεκμηριωμένες οικονομοτεχνικές μελέτες κατάφεραν μερικώς να βελτιώσουν την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου τους. Οι περισσότεροι τοποθετήθηκαν άκρως επικριτικά στην θέση του υπουργείου παιδείας ότι οι διευθυντές οφείλουν να αναζητούν πρόσθετους πόρους. Διαβλέπουν μια στρατηγική για τη μείωση των δημόσιων δαπανών για το σχολείο. “Είμαι διευθυντής δημόσιου σχολείου και αρνούμαι τον ρόλο

του οικονομικού manager που θα αγωνίζεται για τη εξασφάλιση χορηγιών και ιδιωτικών επιχορηγήσεων”(Δ2).

5.3. Αξιοποίηση και διεύρυνση της αυτονομίας

Όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα θεωρούν ότι η ενίσχυση της συμμετοχής των διδασκόντων στο σχολικό γίνεσθαι συνδέεται άμεσα με το ζήτημα της σχολικής αυτονομίας. Όπως αναφέρουν, “Οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που γνωρίζουν τις ανάγκες της σχολικής τους μονάδας, και η ενίσχυση του ρόλου τους και της συμμετοχής τους, αποτελεί καίρια προϋπόθεση για την εδραίωση και επέκταση της σχετικής αυτονομίας”(Δ4).

Το εύρημα ως προς τα επίπεδα συμμετοχής των διδασκόντων είναι διττό:

- Από την μία υπάρχει μια ομάδα καθηγητών που έχει ενεργή συμμετοχή, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και ευθύνες.
- Από την άλλη μεριά υπάρχει μερίδα καθηγητών που δεν ακολουθούν, δεν είναι πρόθυμοι, εκδηλώνουν μια παθητικότητα και απλώς περιορίζονται στα διδακτικά τους καθήκοντα.

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν σχεδόν όλοι οι διευθυντές “υπάρχει ένας πυρήνας καθηγητών που κάνει το κάτι παραπάνω, στηρίζει το διοικητικό έργο, αναπτύσσει πρωτοβουλίες και βγάζει την δουλειά”(Δ6, Δ12) και από την άλλη, “πολλοί συνάδελφοι, εκδηλώνουν αпроθυμία, δεν θέλουν να κάνουν τίποτα περισσότερο από τα αυστηρά διδακτικά τους καθήκοντα”(Δ7, Δ11).

Εύστοχες ήταν οι παρακάτω παρατηρήσεις που εξηγούν την ελλιπή συμμετοχή:

- “όλοι οι καθηγητές "εν δυνάμει" θα μπορούσαν να συμμετέχουν ενεργά και να παίρνουν πρωτοβουλίες, φτάνει να καταφέρουμε να τους εμπλέξουμε-να τους κινητοποιήσουμε .. δεν έχουμε να τους δώσουμε κίνητρα” (Δ12).
- “δεν είναι αδιάφοροι αλλά δεν τους αφήνονται και πολλά περιθώρια, όταν τους τρέχουν συνέχεια με συνεχείς οδηγίες, με αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα και από σχολείο σε σχολείο” (Δ2).
- “Οι καθηγητές βιώνουν απογοήτευση για το επάγγελμά τους, και απαξίωση τόσο από μαθητές και γονείς, αλλά και ευρύτερα από την κοινωνία” (Δ7).
- όλοι οι καθηγητές είναι μεγάλης ηλικίας “είμαστε γερασμένος στόλος έχουν χαθεί οι δημιουργικές δυνάμεις μας” (Δ2).
- και δεν μπορείς να τους αλλάξεις νοοτροπία, όπως λένε "αυτό ξέρω αυτό κάνω" (Δ5).
- “έχουν μάθει δεκαετίες τώρα να λειτουργούν σε ένα συγκεντρωτικό σύστημα, να δου-

λεύουν με "μπούσουλα", δεν αναλαμβάνουν ευθύνες, φοβούνται να πάρουν πρωτοβουλίες, φοβούνται να εκτεθούν"(Δ3).

- Επιπρόσθετα ορισμένοι διευθυντές αναφέρουν ότι *"υπάρχει ζήτημα έλλειψης κοινού χρόνου για την πραγματοποίηση των ομαδικών και συλλογικών εργασιών που απαιτούνται (συνεδριάσεις, συσκέψεις κλπ), οι οποίες κατά βάση πρέπει να γίνονται εκτός σχολικού ωραρίου"*(Δ6, Δ9). Το πρόβλημα επιτείνεται όταν πολλοί καθηγητές συμπληρώνουν ωράριο σε 2 και 3 σχολεία. Σημειώνουν επίσης, *"ότι το θεσμικό πλαίσιο δεν υποχρεώνει την μόνιμη παραμονή των εκπ/κων στο σχολείο για όλο το σχολικό ωράριο (30ωρο). Οι περισσότεροι με την λήξη του διδακτικού τους ωραρίου (20-18ώρες) φεύγουν"* (Δ9).

Επιπλέον όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα, αντιλαμβάνονται ότι ο ρόλος τους σαν διευθυντής είναι το κλειδί για την αξιοποίηση και διεύρυνση της σχολικής αυτονομίας. Ο διευθυντής είναι αυτός που *"μπορεί να πρωτοστατήσει στη διαμόρφωση ενός κοινού οράματος"*(Δ4,Δ10), *"μπορεί να κινητοποιήσει για να κάνουμε το σχολείο όπως το ονειρευόμαστε"*(Δ6,Δ12), *"να ενθαρρύνει την συλλογική σκέψη και δράση"*(Δ4, Δ8), *"να παροτρύνει την ανάληψη πρωτοβουλιών και καινοτόμων δράσεων"*(Δ1, Δ3, Δ11).

Όλοι συμφώνησαν ότι ο Διευθυντής είναι αυτός που *"πρέπει να ανοίγει δρόμους, να σχεδιάζει στόχους και προτεραιότητες"*(Δ1 ,Δ6) και να *"δεσμεύει οικειοθελώς όλους τους συναδέλφους του για την επίτευξη των στόχων"*(Δ4, Δ12). Επίσης το σύνολο των διευθυντών συμφώνησε ότι ο ρόλος του διευθυντή στην ανάπτυξη συνεργατικού πνεύματος, την ενίσχυση της αμοιβαίας εμπιστοσύνης και την προώθηση κοινών στόχων είναι εξαιρετικής σημασίας για την ενίσχυση της σχολικής αυτονομίας.

Παράλληλα επισημαίνουν τις δυσκολίες που υπάρχουν τόσο για την ενεργή συμμετοχή και εμπλοκή όλων των συναδέλφων στην διαμόρφωση και άσκηση της εσωτερικής εκπαιδευτικής του σχολείου, όσο και για την εδραίωση μιας ομαδο-συνεργατικής κουλτούρας:

"Επαναλαμβάνουμε όλοι ότι ο διευθυντής πρέπει να έχει όραμα, ότι μπορεί να αλλάξει το σχολείο ακούγονται καλά, αλλά ας μην γελιόμαστε συνήθως είναι απλά ρητορική" (Δ4).

"Το κράτος σε θέλει διαχειριστή. Εγώ δεν θέλω να είμαι διαχειριστής έχω όνειρα για το σχολείο αλλά το θεσμικό πλαίσιο, το σύστημα, σε σπρώχνουν να γίνεις διαχειριστής να διαιωνίσεις την κατάσταση" (Δ12).

"Οι διευθυντές μπορεί να παίρνουν πρωτοβουλίες, να προσπαθούν να δημιουργήσουν το σχολείο που οραματίστηκαν αλλά, το ίδιο σύστημα σε φρενάρει και αποκαρδιώνει" (Δ1).

"Θα ήθελα να μπορέσω να δώσω κίνητρα στους συναδέλφους για να διαμορφωθεί μια ομαδο-συνεργατική κουλτούρα, και ενεργή συμμετοχή όλων στην διαμόρφωση της ιδιαίτερης εσωτερι-

κής πολιτικής του σχολείου” (Δ4).

“Ο διευθυντής για να μπορεί να κινητοποιεί το έμπυχο υλικό καθηγητές & μαθητές πρέπει να μπορεί να επιβραβεύει να υπάρχουν κίνητρα αλλά δυστυχώς δεν έχει αυτή την δυνατότητα, όλα επαφίονται στο φιλότιμο των καθηγητών” (Δ1).

“Στην πράξη το μόνο εργαλείο που έχουμε σαν διοίκηση για την παρακίνηση είναι η δημιουργία καλού θετικού κλίματος και καλών σχέσεων επικοινωνίας με τους συναδέλφους” (Δ6, Δ7).

Σχεδόν όλοι συμφώνησαν ότι ο διευθυντής ασχολείται περισσότερο με τα τρέχοντα καθημερινά και γραφειοκρατικά θέματα και όχι τόσο με τα επιτελικά και καθοδηγητικά του καθήκοντα. “η γραφειοκρατία για έναν διευθυντή σχολείου είναι τεράστια, αναλώνεται (χωρίς διοικητική υποστήριξη) σε πολυάριθμες τυπικές διαδικασίες και περιορίζεται ο χρόνος να ασχοληθεί με θέματα διεύρυνσης της αυτόνομης λειτουργίας”(Δ6). Ένας διευθυντής με μεγάλη αμεσότητα και ειλικρίνεια είπε: “ξεκίνησα με μεγάλη όρεξη και φούρια, αλλά σιγά-σιγά χωρίς να το καταλάβω άρχισα να εγκλωβίζομαι στην καθημερινότητα, .. ο γραφειοκρατικός όγκος δουλειάς δεν σου αφήνει πολλά περιθώρια, ..πνίγεται στα καθημερινά και δεν σου μένει χρόνος για τα σημαντικά όπως να σχεδιάσεις στόχους και προτεραιότητες”(Δ2).

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα τάχθηκαν υπέρ της ενίσχυσης του αξιολογικού ρόλου του διευθυντή. “Η επιλογή και η αξιολόγηση του προσωπικού είναι ευαίσθητο θέμα δεν το θέλουμε συνδικαλιστικά γιατί ενέχει πολλούς κινδύνους, αλλά από την άλλη έχουμε φτάσει στο άλλο άκρο ο διευθυντής να μην έχει δικαιοδοσία να ελέγξει έναν εκπ/κο που ασκεί πλημμελώς τα καθήκοντα του” (Δ5). Στον αντίποδα ένας διευθυντής υποστήριξε ότι “υπάρχουν τα εργαλεία “ελέγχου” των καθηγητών που δεν ανταποκρίνονται, αλλά δεν χρησιμοποιούνται για να μην “χαλάσουμε τις καρδιές μας”” (Δ7).

Οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες στην έρευνα υποστήριξαν ότι η καρδιά της αυτονομίας είναι η ικανότητα της σχολικής μονάδας να θέτει στόχους συμπληρωματικούς και παράλληλους με αυτούς της κεντρικής διοίκησης, ώστε να βελτιώνεται η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου, και να διαμορφώνεται η ιδιαίτερη φυσιογνωμία της σχολικής μονάδας. Όπως χαρακτηριστικά τόνισε ένας διευθυντής: “Αυτονομία είναι να θέτουμε συγκεκριμένους στόχους για το σχολείο μας και για τους μαθητές μας, για να έχουμε καλύτερα μαθησιακά και παιδαγωγικά αποτελέσματα, ...να μη βλέπουμε τα σχολεία στενά σαν χώρους μετάδοσης γνώσης, αλλά να τα δούμε πολύπλευρα σαν χώρους που ικανοποιούν ευρύτερες ανάγκες των μαθητών” (Δ1).

Τρεις διευθυντές ανέφεραν ότι έχουν θεσπίσει 3ετη προγραμματισμό κυρίως σε θέματα βελτίωσης υλικοτεχνικής υποδομής και εργαστηρίων. “βάψιμο σχολείου, graffiti, βιντεοπροβολείς σε όλες τις αίθουσες”(Δ8, Δ12) , “δημιουργία στούντιο ηχογράφησης, εργαστήριο ρομποτικής”(Δ6). Επίσης δύο διευθυντές ανέφεραν ότι υλοποιούν προγράμματα επιμόρφω-

σης εκπαιδευτικών “για Α’ βοήθειες”(Δ7), “για συμβουλευτική & αντιμετώπιση μαθητών με αποκλίνουσα συμπεριφορά” με τη βοήθεια ειδικών (Δ6).

Από την έρευνα διαπιστώθηκε ότι στις περισσότερες περιπτώσεις οι στόχοι είναι γενικόλογοι ενώ ο προγραμματισμός στην αρχή της χρονιάς έχει τυπικό και αποσπασματικό χαρακτήρα, τίθενται και αποφασίζονται θέματα που αφορούν περισσότερο την τυπική λειτουργία της σχολικής μονάδας. “*κάνουμε προγραμματισμό αλλά δεν είναι ουσιαστικός, δίνει γενικές κατευθύνσεις, αφορά περισσότερο τις διδακτικές επισκέψεις και τα διάφορα εξωδιδασκικά προγράμματα*”(Δ11), “*θα έπρεπε να υπάρχει προγραμματισμός 1-2 ετών και αποτίμηση πως τα πήγαμε, αλλά η αλήθεια είναι ότι οι στόχοι μπαίνουν αποσπασματικά και ευκαιριακά*”(Δ4, Δ7, Δ11).

Στην πλειονότητα των σχολικών μονάδων γίνονται συζητήσεις στο σύλλογο διδασκόντων που αφορούν ένα γενικό σχεδιασμό της σχολικής χρονιάς, συνήθως άτυπες, με την έννοια ότι δεν οδηγούν σε λήψη αποφάσεων, δεν είναι δεσμευτικές και δεν καταγράφονται. Από τα λεγόμενα των υποκειμένων της έρευνας φαίνεται ότι δεν γίνονται συστηματικές διαδικασίες αποτίμησης του έργου της σχολικής μονάδας. Γίνονται απλά συζητήσεις και κατατίθενται απόψεις. “*Δεν γίνεται δηλαδή συστηματικός απολογισμός, δεν γίνεται ουσιαστική αξιολόγηση*”(Δ3, Δ4, Δ11).

Όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα αντιλαμβάνονται ότι το ανοικτό σχολείο συνδέεται στενά με την διεύρυνση της σχολικής αυτονομίας. Στο θέμα της συνεργασίας με τους γονείς, σχεδόν όλοι επισημαίνουν ότι η συνεργασία δεν βρίσκεται στα επιθυμητά επίπεδα. “*Οι γονείς δεν ανταποκρίνονται υπάρχει απαξίωση προς εμάς*”(Δ3, Δ11). “*Η κριτική των γονέων ως και οι παρεμβάσεις τους είναι αρνητικές. Ο ρόλος τους περιορίζεται στην κοπή της βασιλόπιτας και στις αναμνηστικές φωτογραφίες*”(Δ7). “*οι γονείς είναι αποστασιοποιημένοι από το Δημόσιο σχολείο. Ενδιαφέρονται περισσότερο για την επαρκή φοίτηση (να μην ξεπεραστεί το όριο των απουσιών) και εναποθέτουν τις ελπίδες τους στα φροντιστήρια*” (Δ1).

Στο θέμα της συνεργασίας με άλλους φορείς τα τελευταία χρόνια έχουν αναπτυχθεί πολύ καλές πρακτικές. Αξιοποιούνται διάφοροι φορείς που εμπλουτίζουν την σχολική ζωή. “*σε θέματα ανοικτού σχολείου υπάρχει αυτονομία όρεξη να υπάρχει*”(Δ3, Δ12), “*διοργανώνουμε ημερίδες, καλούμε φορείς στο σχολείο*”(Δ6, Δ8, Δ10, Δ12). Πρόβλημα θεωρούν ορισμένοι διευθυντές την γραφειοκρατική διαδικασία έγκρισης εισόδου φορέων στο σχολείο, που επιδρά αποτρεπτικά (Δ2, Δ12). Δε γίνεται καμία αναφορά για την συμμετοχή των γονέων και της τοπικής αυτοδιοίκησης σε θέματα της διοίκησης των σχολείων.

Ορισμένοι συμμετέχοντες απάντησαν ότι αξιοποιούν την αυτονομία ικανοποιητικά στο μέτρο του δυνατού και δικαιολόγησαν την απάντησή τους ότι “*υλοποιούμε μεγάλο αριθ-*

μό διδακτικών επισκέψεων και εξωδιδακτικών προγραμμάτων, έχουμε επιτύχει ικανοποιητική συνεργασία με φορείς”(Δ8). Η πλειονότητα όμως θεωρεί ότι παρά τις όποιες θετικές προσπάθειες η σχολική αυτονομία δεν αξιοποιείται επαρκώς. “Η πείρα έχει δείξει ότι είναι δύσκολο η εφαρμογή στην πράξη γιατί απαιτεί το κάτι παραπάνω- έχουμε μάθει να συμπεριφερόμαστε σαν δημόσιοι υπάλληλοι, δεν έχω λόγο να κάνω το κάτι παραπάνω”(Δ5). Ως κυριότεροι λόγοι αναφέρονται “η ανάλωση μας με την καθημερινότητα” (Δ2, Δ3, Δ4, Δ12), “ο ελλιπής σχεδιασμός στόχων σε επίπεδο σχολικής μονάδας” (Δ4, Δ7, Δ11, Δ12), “η χαμηλή συμμετοχή των συναδέλφων”(Δ3, Δ7, Δ9, Δ11) και “η έλλειψη κινήτρων”(Δ1, Δ5, Δ7, Δ12).

Όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα (εκτός από 2), αναφέρουν ότι δεν έχουν γνώσεις για το επιστημονικό management, δεν έχουν εκπαιδευτεί σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης σχολικών μονάδων και ειδικότερα δεν έχουν εκπαιδευτεί “σε ζητήματα αυτόνομης λειτουργίας ή για τον ρόλο του διευθυντή στο σύγχρονο αυτόνομο σχολείο”(Δ4, Δ11). Επίσης θεωρούν “ότι η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού είναι πολύ δύσκολη και απαιτεί ειδική εκπαίδευση και γνώσεις”(Δ8).

Επιπρόσθετα δεν υπάρχουν επαρκείς γνώσεις σε θέματα οικονομικής διαχείρισης. “δεν υπάρχουν γνώσεις πχ να κάνεις μια οικονομοτεχνική μελέτη, γι’ αυτό πολλοί διευθυντές διστάζουν να προκηρύξουν έναν οικονομικό διαγωνισμό” (Δ6). Τέλος θίγουν τον τρόπο επιλογής των διευθυντών στην Ελλάδα ο οποίος “δεν γίνεται με κριτήριο την διοικητική επάρκεια αλλά με άλλα κριτήρια” (Δ10), “όταν γίνονται οι κρίσεις διευθυντών μόνο τα χαρτιά μετράνε και τίποτα άλλο, τι έχει κάνει για το σχολείο και που το έχει φτάσει δεν μετράει καθόλου, δεν κρίνεται η ουσία οι διοικητικές γνώσεις η διοικητική εμπειρία και το ταλέντο του καθενός”(Δ5).

5.4 Ανασταλτικοί παράγοντες

Από την έρευνα προκύπτουν τα παρακάτω εμπόδια:

- Ο κυριότερος ανασταλτικός παράγοντας θεωρείται, το συγκεντρωτικό σύστημα “το υπάρχον θεσμικό πλαίσιο, το σύστημα περιορίζει την αυτονομία γιατί θέλει να επιβάλλει τις κατευθυντήριες γραμμές της εκπ/σης και να ελέγχει τα πάντα” (Δ9). Ορισμένοι διευθυντές μάλιστα, μιλούν για την “υποκρισία της πολιτείας διαχρονικά, στα λόγια τάχα θέλουν διεύρυνση της σχολικής αυτονομίας, αλλά κατ’ ουσία θέλουν μια εκπαίδευση ελεγχόμενη και κατευθυνόμενη” (Δ2). Πολλοί διευθυντές της έρευνας υποστηρίζουν ότι το “ασφυκτικό πλαίσιο” της νομοθεσίας, των εγκυκλίων και οδηγιών, που “ορίζει και προδιαγράφει τα πάντα”, “δεν επιτρέπει τον μακροχρόνιο και μεσοπρόθεσμο προγραμματισμό, αλλά μόνο τον βραχυπρόθεσμο, τον

διεκπαιρευτικό για τα τρέχοντα ζητήματα λειτουργίας”(Δ4, Δ11, Δ12).

- Η υποχρηματοδότηση αναφέρεται από όλους, σαν ένα από τα σημαντικότερα εμπόδια. “Η υποχρηματοδότηση φρενάρει την αυτονομία” (Δ5), “αν δεν υπάρχει οικονομική επάρκεια δεν μπορεί να αναβαθμιστεί ένα σχολείο” (Δ1).
- Η απουσία κατανόησης περιεχομένου, της σημασίας και των στόχων της σχολικής αυτονομίας. Εμείς οι εκπαιδευτικοί “δεν αντιλαμβανόμαστε με τον ίδιο τρόπο τι σημαίνει αυτονομία και πως αυτή μπορεί να μας βοηθήσει” (Δ8), “δεν έχουμε ξεκαθαρίσει αν την θέλουμε την αυτονομία ή την φοβόμαστε” (Δ12), “έχουμε άγνοια για το πώς θα πρέπει να δουλεύει ένα αυτόνομο σχολείο” (Δ4).
- Η χαμηλή συμμετοχή των εκπαιδευτικών, “πολλοί συνάδελφοι αποστασιοποιούνται από τις δράσεις το σχολείου” (Δ2).
- Η δημοσιoυπαλληλική νοοτροπία και το “βόλεμα” σε παραδοσιακές πρακτικές. “Οι εκπαιδευτικοί χρόνια τώρα, έχουν μάθει να δουλεύουν με οδηγίες και τώρα φοβούνται να πάρουν πρωτοβουλίες” (Δ8, Δ11), “δεν θέλουν να δοκιμάσουν νέα πράγματα, είτε δεν έχουν διάθεση, είτε γιατί έχουν τον φόβο να μην κάνουν το λάθος και εκτεθούν” (Δ3).
- Η έλλειψη κινήτρων. “Αν υπήρχαν επαρκή κίνητρα η αυτονομία θα εκτοξευόταν” (Δ12).
- Η έλλειψη χρόνου για συνεισφορά στις συλλογικές διαδικασίες και επεξεργασίες (Δ6, Δ9).
- Η έλλειψη πραγματικής κουλτούρας συνεργασίας. “δεν έχουμε μάθει να δουλεύουμε ομαδικά και συνεργατικά” (Δ7).

5.5 Ενίσχυση της αυτονομίας

Οι διευθυντές της έρευνας κατέθεσαν τις παρακάτω προτάσεις:

- Εκπαίδευση και επιμόρφωση συνεχόμενη και επαναλαμβανόμενη των διευθυντών σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης, αλλά και όλων των εκπαιδευτικών σε ζητήματα αυτόνομης λειτουργίας των σχολείων. Χαρακτηριστικές είναι οι αναφορές: “κανείς δεν πρέπει να γίνεται διευθυντής αν δεν έχει εκπαιδευτεί για να είναι διευθυντής” (Δ9), “απαιτείται επιμόρφωση διευθυντών και προσωπικού δεν ξέρουμε τι είναι αυτονομία και πως πρέπει να λειτουργούμε σε συνθήκες αυτονομίας” (Δ8), “υπάρχει ανάγκη συνεχούς επιμόρφωσης σε θέματα ηγεσίας, επικοινωνίας και διαχείρισης προσωπικού” (Δ7).

- Μεγαλύτερη ευελιξία στην εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος. Μείωση του όγκου της ύλης. “ η μεγάλη πίεση της ύλης σε καθηγητές και μαθητές, τσακίζει την παιδαγωγική σχέση, να υπάρχει ουσιαστική δυνατότητα προσαρμογής της ύλης” (Δ3), “να υπάρχει ένας βασικός κορμός αναλυτικού προγράμματος υποχρεωτικός για όλους τους μαθητές και παράλληλα να υπάρχουν κάποιες ώρες ευέλικτου προγράμματος όπου να αποφασίζει ο σύλλογος ποιος θα διδάξει τι, σε ποιους μαθητές, με βάση τις ανάγκες τους” (Δ6).
- Επαναφορά της “Ευέλικτη Ζώνης”, ώστε οι ποικίλες εξωδιδακτικές δραστηριότητες να εντάσσονται εντός του σχολικού ωραρίου “με προϋπόθεση να μην χάνεται ο εθελοντικός χαρακτήρας και το δικαίωμα επιλογής των μαθητών” (Δ8).
- Να ενισχυθεί ο μεσοπρόθεσμος προγραμματισμός σε επίπεδο σχολικής μονάδας, “να μπαίνουν στόχοι μετρήσιμοι και να υπάρχουν τακτικές διαμορφωτικές αξιολογήσεις”(Δ9, Δ12).
- Αυτοαξιολόγηση βελτιωτική, διαμορφωτική όχι τιμωρητική. Για πολλούς αποτελεί “εργαλείο για προγραμματισμό”(Δ4, Δ7, Δ10, Δ12). Ταυτόχρονα υπάρχουν έντονες επιφυλάξεις. “είμαι υπέρμαχος της αξιολόγησης αλλά έχω πολλές επιφυλάξεις για το πώς θα εφαρμοστεί” (Δ7).
- Γραμματειακή υποστήριξη , να υπάρχει διοικητικό προσωπικό στα σχολεία (Δ2, Δ3, Δ6, Δ10).
- Μεγαλύτερη στήριξη από δομές εκπαίδευσης (Συντονιστές εκπαιδευτικού έργου, ΚΕΣΥ κ.ά.) (Δ3, Δ7, Δ10).
- Ενίσχυση της οικονομικής αυτονομίας ή οποία να συνοδεύεται με μεγαλύτερη χρηματοδότηση (Δ1, Δ3, Δ5, Δ6, Δ7, Δ10).
- Ο διευθυντής ή ο σύλλογος διδασκόντων να έχει μεγαλύτερη αυτονομία σε ζητήματα αναθέσεων μαθημάτων αλλά και γενικότερα σε ζητήματα τοποθέτησης και αξιοποίησης προσωπικού (Δ6, Δ9, Δ10, Δ12).
- Ενίσχυση του παρακινήτικού αλλά και του αξιολογικού ρόλου του διευθυντή. “θα ήθελα να έχω την δυνατότητα να δεσμεύω τους εκπ/κους σε στόχους και να μπορώ να τους ελέγχω με μετρήσιμα στοιχεία” (Δ9).
- Το κάθε σχολείο να αποφασίζει για ποιες ειδικότητες θα λειτουργήσουν βάσει τις ανάγκες της τοπικής αγοράς (Δ9, Δ10, Δ12).
- Η θέση του διευθυντή να είναι “αναβαθμισμένη με καλύτερη αμοιβή” (Δ10).

6^ο Κεφάλαιο: Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα εστιάζει στην καταγραφή των απόψεων των στελεχών της εκπαίδευσης στο Ν. Μαγνησίας σχετικά με τα περιθώρια αυτονομίας των σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη διαμόρφωση και άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας, αποτελούν ενδείξεις. Ο περιορισμένος αριθμός των συμμετεχόντων και η εστίαση μόνο στο Ν. Μαγνησίας δε μας επιτρέπει να γενικεύσουμε, δεν παύει, όμως, να βοηθά στη συγκρότηση νέας γνώσης, η οποία μπορεί να συνεισφέρει σε ζητήματα διεύρυνσης της σχολικής αυτονομίας.

Οι διευθυντές της έρευνας θεωρούν ότι στη λειτουργία της σχολικής τους μονάδας υπάρχουν μόνο σχετικά περιθώρια αυτονομίας. Τα περιθώρια αυτά κρίνονται περιορισμένα. Κοινή διαπίστωση όλων είναι, ότι το έντονα συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, με το ασφυκτικό πλαίσιο, τις χρονοβόρες διαδικασίες, την πολυνομία και την απουσία μακροπρόθεσμων πολιτικών σχεδιασμών περιορίζει δραστικά το επίπεδο αυτονομίας της σχολικής μονάδας. Παρά, όμως, το ασφυκτικό θεσμικό πλαίσιο, από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων προκύπτει, ότι τα τελευταία χρόνια τα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αξιοποιούν και ως ένα βαθμό επεκτείνουν τα όρια της σχετικής αυτονομίας. Στον τομέα ανανέωσης και αξιοποίησης παιδαγωγικών και διδακτικών προσεγγίσεων, όπως και στον τομέα εξωδιδακτικών προγραμμάτων και δράσεων, που εμπλουτίζουν δημιουργικά την σχολική ζωή, υπάρχουν σύμφωνα με τους συμμετέχοντες στην έρευνα, τα μεγαλύτερα περιθώρια αυτονομίας. Όσο αναφορά την Οικονομική και Διοικητική αυτονομία θεωρούν ότι τα περιθώρια κυμαίνονται από ανύπαρκτα ως ελάχιστα. Η έρευνα κατέδειξε, ότι στα περισσότερα σχολεία, οργανώνονται πληθώρα ποικίλων πολιτιστικών, περιβαλλοντικών κ. ά. δράσεων, αναπτύσσονται γοργά πολλά ευρωπαϊκά προγράμματα, αξιοποιούνται περισσότερο επιστημονικοί και επαγγελματικοί φορείς, οργανώνονται πλήθος διδακτικών επισκέψεων και ημερίδων. Δοκιμάζονται νέοι τρόποι διδασκαλίας και εισάγονται καινοτομίες στο εκπαιδευτικό έργο. Ως προς τον τύπο σχολείων, περισσότερα περιθώρια αναφέρθηκαν για τα Γυμνάσια και τα ΕΠΑ.Λ. Αντίθετα για τα Γενικά Λύκεια αναφέρθηκαν λιγότερα περιθώρια αξιοποίησης της αυτονομίας, καθώς το “κυνήγι” της ύλης και η προετοιμασία για τις πανελλαδικές εξετάσεις δυσκολεύουν σε σημαντικό βαθμό την υλοποίηση προγραμμάτων και δράσεων.

Αναδείχτηκαν όμως και ως αδύνατες πλευρές: α) Η αξιοποίηση των περιθωρίων της σχετικής αυτονομίας, δεν φαίνεται να αποτελεί κεντρική επιδίωξη της διοίκησης της σχολικής μονάδας β) ο σχεδιασμός και υλοποίηση των παραπάνω δράσεων παραμένει ατομική υπόθε-

ση ή στην καλύτερη περίπτωση υπόθεση ομάδας εκπαιδευτικών και όχι απόρροια συλλογικής συστηματικής προσπάθειας όλου του Συλλόγου διδασκόντων.

Η πλειονότητα των διευθυντών του δείγματος πιστεύει ότι η σχολική αυτονομία έχει θετική επίδραση στην λειτουργία και διοίκηση της σχολικής μονάδας. Αναγνωρίζουν την σημασία της αυτονομίας, σε θέματα ευελιξίας, μείωσης γραφειοκρατίας, άμεσης αντιμετώπιση ζητημάτων, και διαχείρισης χρόνου. Οι περισσότεροι όμως, δεν συνδέουν την αυτονομία με την βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, με την δυνατότητα της σχολικής μονάδας να σχεδιάζει και να υλοποιεί τους δικούς της ιδιαίτερους στόχους. Φαίνεται, λοιπόν, ότι ενδεχομένως δεν αντιλαμβάνονται με τον ίδιο τρόπο την έννοια της σχολικής αυτονομίας, το περιεχόμενο και τους στόχους της. Ορισμένοι περιορίζουν την έννοια της αυτονομίας αποκλειστικά στην ελευθερία των εκπαιδευτικών να επιλέγουν μέθοδο διδασκαλίας, να υλοποιούν εξωδιδασκτικά προγράμματα και δράσεις με τοπικούς φορείς. Ίσως αυτή η έλλειψη ενιαίας/ολιστικής αντίληψης για την αυτονομία, να εξηγεί εν μέρει την σχετική “στασιμότητα” στην αξιοποίηση και διεύρυνση της σχετικής αυτονομίας στο ελληνικό σχολείο.

Ένα ζήτημα που αναδείχτηκε από την παρούσα έρευνα είναι ότι οι περισσότεροι από τους διευθυντές υποτιμούν τους πιθανούς κινδύνους από την πολιτική που προωθεί την ενίσχυση του αυτόνομου σχολείου. Πολλοί αναλυτές, όπως παρουσιάσαμε και στο 1^ο κεφάλαιο, εκτιμούν ότι η αυτονομία που προωθείται, και εκπορεύεται από διεθνείς οργανισμούς (Ε.Ε, ΟΟΣΑ, Παγκόσμια Τράπεζα), δεν έχει ουδέτερο κοινωνικοπολιτικό χαρακτήρα. Αντίθετα θεωρούν ότι έχει ως απώτερο βασικό στόχο την αλλοίωση και αποδόμηση του δημόσιου χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος. Χαρακτηριστικά αναφέρουν τους κινδύνους επικράτησης ιδιωτικο-οικονομικών κριτηρίων, ελαστικοποίησης σχέσεων εργασίας και άρσης μονιμότητας εκπαιδευτικών, δημιουργία εκπαίδευσης πολλών ταχυτήτων, ενίσχυση ανταγωνισμού και η δημιουργία σχέσεων εξάρτησης των σχολικών μονάδων από την τοπική αυτοδιοίκηση (Κατσαρός, 2008β: 104· Υφαντή & Βοζαϊτης, 2005: 36· Παπακωνσταντίνου, 2012: 39· Καλημερίδης, 2016: 367-369). Η σχολική αυτονομία συνδέθηκε εξ αρχής με τη νεοφιλελεύθερη αναδιάρθρωση του κοινωνικού κράτους. Σχετίζεται με την ανάγκη μείωσης των κοινωνικών και εκπαιδευτικών δαπανών και τη μετατόπιση των ευθυνών για τη χρηματοδότηση του σχολείου από το κράτος στους δήμους και κατ' επέκταση στους δημότες. Από το ενιαίο σχολείο για όλα τα παιδιά οδηγούμαστε στην ταξική ιεράρχηση των σχολικών μονάδων, καθώς η λειτουργία των σχολείων αναπόφευκτα θα αντανάκλα τις ταξικές ανισότητες τόσο μεταξύ διαφορετικών περιοχών στο εσωτερικό των μεγάλων αστικών κέντρων, όσο και των ενδοπεριφερειακών ανισοτήτων στο εσωτερικό της χώρας (Καλημερίδης, 2016: 369). Η πλειονότητα των διευθυντών της έρευνας δεν συµμερίζεται τις παραπάνω ανησυχίες ή τις θεωρεί

μακρινές και ίσως ανεφάρμοστες για την ελληνική πραγματικότητα. Με την κυβερνητική αλλαγή (Ιούλιος 2019), φαίνεται ότι οι διαδικασίες προς την υλοποίηση των κατευθύνσεων του ΟΟΣΑ, θα προχωρήσουν με γρηγορότερο ρυθμό. Από τις πρώτες νομοθετικές πρωτοβουλίες που ανακοινώθηκαν είναι να παραχωρηθεί η δυνατότητα στους γονείς να αξιολογούν μέσω ειδικής πλατφόρμας τα σχολεία που φοιτούν τα παιδιά τους ανώνυμα και απρόσωπα, όπως και η δημιουργία πρότυπων σχολείων σε κάθε νομό και σε κάθε μεγάλη διοικητική ενότητα της Αθήνας και της Θεσσαλονίκης (Χατζηδάκης, 2019). Διαφαίνεται, λοιπόν, ότι η δημιουργία σχολείων πολλών ταχυτήτων στην Ελλάδα, είναι πια στην ημερήσια διάταξη, όπως και η επιτάχυνση των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων προς μια έντονα νεοφιλελεύθερη λογική.

Από την έρευνα αναδείχτηκε ότι ο ρόλος των διευθυντών για την αξιοποίηση και διεύρυνση της σχολικής αυτονομίας είναι καθοριστικός. Όμως, ο συγκεντρωτικός και γραφειοκρατικός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού συστήματος, έχει σοβαρές επιπτώσεις και στο ρόλο των διευθυντών. Όλοι οι διευθυντές τόνισαν ότι ασχολούνται περισσότερο με τα τρέχοντα καθημερινά και γραφειοκρατικά θέματα και όχι τόσο με τα επιτελικά και καθοδηγητικά τους καθήκοντα. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει τις βιβλιογραφικές αναφορές, ότι στο ισχύον θεσμικό πλαίσιο, οι διευθυντές αποτελούν τους *“ισχνούς κρίκους στην ιεραρχική διάταξη των επιπέδων διοίκησης* (Ιορδανίδης, 2002: 58), *ιμάντες μεταβίβασης εντολών*” (Μαυροσκούφης, 1992: 29). Με τον τρόπο αυτό προσηλώνονται σε τυπικές μορφές οργάνωσης, ασκώντας μια τυπική εξουσία, που περιορίζεται στη χωρίς νόημα επανάληψη προκαθορισμένων δραστηριοτήτων, που καταντάει αυτοσκοπός (Μαυροσκούφης, 1992: 29). Ο διευθυντής στις συνθήκες αυτές, όπως επιβεβαιώνεται και από την παρούσα έρευνα, δεν υποκινείται επαρκώς και δε διευκολύνεται ώστε να υιοθετήσει ηγετική συμπεριφορά και να δρα αποτελεσματικά ως εμπνευστής και φορέας αλλαγής. Εγκλωβίζεται συχνά μέσα στον κλοιό της γραφειοκρατίας και στις διεκπεραιωτικές λεπτομέρειες της σχολικής λειτουργίας. Είναι χαρακτηριστική η αναφορά ενός διευθυντή: *“Με την πάροδο του χρόνου μας φορτώνουν συνεχώς με καινούργια πράγματα. Δεν μπορείς ταυτόχρονα να διδάσκεις, να διοικείς, να οργανώνεις, να εξοικονομείς χρήματα, να ψάχνεις οικονομικές προσφορές, να παρακολουθείς το έργο, είναι πολλά πράγματα και διαφορετικά δεν μιλάμε για άνθρωπο μιλάμε για υπεράνθρωπο”* (Δ7). Όπως επισήμαναν πολλοί διευθυντές, ο ρόλος τους όπως διαμορφώνεται σήμερα εμπεριέχει μια αντίφαση. Ο διευθυντής πιέζεται από τη μια μεριά με διαχειριστικά-γραφειοκρατικά θέματα που αφορούν την καθημερινή λειτουργία του σχολείου -ως εκτελεστικό όργανο της συγκεντρωτικής εξουσίας- και από την άλλη ορίζεται φορέας διαμόρφωσης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής και οφείλει να ανταποκριθεί στο ρόλο του ως ηγέτης ενός σύγχρονου, συνεργατικού και αποτελεσματικού σχολείου (Χατζηπαναγιώτου, 2003: 72-74). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει

ένας διευθυντής, “εγώ δεν θέλω να είμαι διαχειριστής έχω όνειρα για το σχολείο αλλά το θεσμικό πλαίσιο, το σύστημα, σε σπρώχνουν να γίνεις διαχειριστής να διαιωνίσεις την κατάσταση” (Δ12). Οι διευθυντές στην πλειοψηφία τους αναφέρουν ότι προωθούν την συμμετοχή, την ανάληψη πρωτοβουλιών, την ομαδικότητα, την εδραίωση συνεργατικής κουλτούρας και την εισαγωγή καινοτομιών. Δηλώνουν, όμως, ότι δεν καταφέρνουν να κινητοποιήσουν όλους τους εκπαιδευτικούς, ώστε να συμμετέχουν ενεργά σε ζητήματα εσωτερικής πολιτικής του σχολείου. Αυτό κατά τη γνώμη μας υποδηλώνει ότι υπάρχει μεγάλη δυσκολία στη διαμόρφωση ενός «κοινού τόπου» συνάντησης στόχων, αναγκών και προτεραιοτήτων (Γεωργιάδου & Καμπουρίδης, 2005: 121-124). Συμπεραίνουμε ότι στις περισσότερες σχολικές μονάδες λείπει το “όραμα”, ο κοινός σκοπός που συνδέει και κινητοποιεί όλα τα μέλη, για βελτίωση του παραγόμενου έργου, που καλλιεργεί ένα πνεύμα ενθάρρυνσης κοινών δραστηριοτήτων και αναγνώρισης της συνεισφοράς του καθενός (Bonnet et al., 1995, όπ. αν. στο Κόσυβας, 2014: 9). Η απουσία οράματος στους έλληνες εκπαιδευτικούς έχει προκύψει και από τα συμπεράσματα άλλων ερευνών (Χατζηπαναγιώτου, 2003: 170· Ψυχογιού, 2017: 149). Η αδυναμία των διευθυντών των σχολικών μονάδων να ηγηθούν στρατηγικά έχει επισημανθεί και σε σχολικές μονάδες άλλων χωρών, στο πλαίσιο της αποτίμησης μεταρρυθμίσεων, που υλοποιήθηκαν από τη δεκαετία του 1980 και εξής (Caldwell, 1998· Giles, 1995· Watson, 2015, όπ. αν. στο Ψυχογιού, 2017: 109). Η κατανόηση της ευθύνης απέναντι στη στασιμότητα, αλλά και η ανάγκη για ποιοτική εκπαίδευση συνδράμουν στη χάραξη ενός οράματος για ένα «άλλο σχολείο» που μαθαίνει. (Χατζηπαναγιώτου, 2010· Πασιαρδής, 2004, 2012, όπ. αν. στο Παπαδόπουλος, 2017: 89).

Ο αποτελεσματικός διευθυντής σχολείου αναλαμβάνει ένα σύνθετο πλέγμα ρόλων όπως είναι η διαχείριση της αλλαγής, αξιολόγηση, παρακίνηση, επίτευξη στόχων, προγραμματισμό, οργάνωση, συμβουλευτική υποστήριξη, συμμετοχική δραστηριοποίηση, διοίκηση και διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού και πολλά άλλα. Ωστόσο, για να μπορέσει να ανταποκριθεί στις προκλήσεις του ρόλου του με επιτυχία πρέπει να διαθέτει στρατηγική, γνώσεις μανάτζμεντ και πολύπλευρη επιστημονική κατάρτιση (Παπαϊωάννου, 2009: 52-53). Οι διευθυντές του δείγματος, ανέφεραν ότι δεν έχουν τα απαραίτητα επιστημονικά εφόδια και διοικητική κατάρτιση, για να ανταποκριθούν στον ρόλο τους. Όπως αναφέραμε είναι χαρακτηριστικό, ότι μόνο 2 στους 12 διευθυντές του δείγματος, έχουν μεταπτυχιακές σπουδές σε θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης. Το εύρημα αυτό συνάδει με άλλες βιβλιογραφικές αναφορές. Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2005β: 65), το 88-90% των διευθυντών δεν έχουν ούτε τη στοιχειώδη κατάρτιση σε θέματα εκπαιδευτικής διοίκησης. Όπως εύστοχα παρατηρεί ο Κατσαρός (2008β: 79), ο διευθυντής παραμένει όργανο παρακολούθησης και εφαρμογής προα-

ποφασισμένων δραστηριοτήτων και ενεργειών διότι δεν είναι επαρκώς παρακινημένος, δε διαθέτει την κατάρτιση και τα μέσα και η εξουσία του δε συμβαδίζει με την ευθύνη του. Η άσκηση του έργου των διευθυντικών στελεχών συνεχίζει να γίνεται με τρόπο «εμπειρικό» «ερασιτεχνικό» ή και «υποκειμενικό» ως αποτέλεσμα της έλλειψης συγκροτημένης εκπαιδευτικής πολιτικής (Ανδρέου, 1999, όπ. αν στο Παπαϊωάννου κ. ά., 2013: 171).

Στις περισσότερες χώρες του ανεπτυγμένου κόσμου η προετοιμασία και η ανάπτυξη των διευθυντικών στελεχών είναι επίσημα θεσμοθετημένη και παρέχουν επιμόρφωση για διευθυντές, πριν και μετά το διορισμό τους. (Μακρή, 2017: 486). Σε κάποιες περιπτώσεις, η προετοιμασία και η επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντών είναι καλά δομημένη και συστηματικά σχεδιασμένη, καθώς οι διευθυντές προετοιμάζονται για τον ηγετικό τους ρόλο πριν από το διορισμό τους και αναπτύσσονται συνεχώς μετά το διορισμό για τη βελτίωση της απόδοσής τους.

Στη χώρα μας όπως τόνισαν και οι συμμετέχοντες στην έρευνα, είναι εμφανής η απουσία ενός οργανωμένου σχεδιασμού επιμορφωτικών προγραμμάτων και επιμορφωτικών δράσεων υποστήριξης του διευθυντικού έργου είτε μέσω πανεπιστημιακών ιδρυμάτων είτε μέσω επίσημων φορέων. Για να βελτιωθούν τα προγράμματα προετοιμασίας της σχολικής ηγεσίας, θα πρέπει να σχεδιαστούν κατά τρόπο που να βασίζονται στις επιμορφωτικές ανάγκες των διευθυντών και να διέπονται από ξεκάθαρους σκοπούς και στόχους, ώστε να αποτελέσουν βασικό μοχλό ανανέωσης και εκσυγχρονισμού της διοικητικής λειτουργίας των σχολικών μονάδων και "κλειδί" της αναβάθμισης του επαγγελματισμού των διευθυντών (Μακρή, 2017: 487).

Όλοι οι διευθυντές της έρευνας ανέφεραν σαν βασικό ανασταλτικό παράγοντα για την αξιοποίηση και διεύρυνση της σχολικής αυτονομίας την χαμηλή συμμετοχή των εκπαιδευτικών, με κυριότερη αιτία την έλλειψη κινήτρων. Χαρακτηριστική είναι η παρακάτω αναφορά: *“πολλοί συνάδελφοι αποστασιοποιούνται από τις δράσεις το σχολείου, δεν θέλουν να κάνουν τίποτα περισσότερο από τα διδακτικά τους καθήκοντα, και ακόμα και αυτό δεν το κάνουν πάντα με μεράκι”* (Δ2).

Ανάλογα ευρήματα κατέδειξαν και άλλες έρευνες. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι από έρευνα της Χατζηπαναγιώτου το 1995-96, προέκυψε ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί είχαν *“υιοθετήσει μία στρατηγική αδράνειας σε ό,τι αφορά το θέμα της συμμετοχής τους”* (Χατζηπαναγιώτου, 2003: 169-170). Ενώ από την πανελλαδική ποιοτική έρευνα του Τμήματος Ποιότητας της Εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί έδειχναν *“αποστασιοποιημένοι και όχι ιδιαίτερα ενεργοί σε θέματα που αφορούν τον συλλογικό τους βίο στη σχολική μονάδα”* (Κουλουμπαρίτη, 2008: 85), αν και θα ήθελαν να αναλάβουν πρωτο-

βουλίες στο μέλλον, και ότι γενικά η σχολική μονάδα χαρακτηριζόταν “από αδράνεια και εσωστρέφεια”, της έλειπε “η ελπίδα και η δυναμική για πρόοδο”, ενώ και “η παντελής έλλειψη κινήτρων στο δημόσιο τομέα συνθλίβει τις περισσότερες φορές, και τα πιο ευεπίφορα οράματα” (ό.π.: 87).

Οι περισσότεροι άνθρωποι ικανοποιούνται και παρακινούνται από το περιεχόμενο της εργασίας τους, όταν μέσω αυτής αναπτύσσουν τις γνώσεις, τις ικανότητες και την προσωπικότητά τους. (Μπουραντάς, 2005: 296). Όμως από τα ευρήματα της έρευνας προκύπτει ότι σημαντική μερίδα εκπαιδευτικών δεν κινητοποιείται επαρκώς και δεν απολαμβάνει ικανοποίηση από την εργασία τους. Αυτό οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στην επαγγελματική εξουθένωση και στην απαξίωση που βιώνει από μαθητές, γονείς και γενικότερα από την κοινωνία. Η διαπίστωση αυτή μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι πρέπει να ενισχυθεί ο εμψυχωτικός και παροτρυντικός ρόλος του διευθυντή με στόχο την ενδυνάμωση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Θα θέλαμε να επισημάνουμε ότι η απρόθυμη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε κεντρικές επιχειρούμενες αλλαγές, που συνδέονται άμεσα με την διεύρυνση της σχολικής αυτονομίας, όπως ο προγραμματισμός και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου εξηγείται εκτός των άλλων, από το γεγονός ότι η ρητορική της εκπαιδευτικής πολιτικής σε εθνικό και διεθνές επίπεδο περιλαμβάνει όρους όπως η επίτευξη στόχων, η μέτρηση των αποτελεσμάτων, η αποδοτικότητα και η λογοδοσία. Οι όροι αυτοί αγχώνουν και περιορίζουν τους εκπαιδευτικούς που προτιμούν να δουλεύουν με στόχους που τους αφήνουν χώρο για παιδαγωγικές πρακτικές και δημοκρατικές διαδικασίες (Bergh, 2015, όπ. αν. στο Χανιά, 2018: 24). Νοιώθουν δηλαδή, ότι επιχειρείται να στηθεί ένας μηχανισμός ολοκληρωτικού εξωτερικού ελέγχου και λογοδοσίας.

Επιπρόσθετα σημειώνουμε ότι η απροθυμία μερίδας εκπαιδευτικών να αυτενεργήσει, να αναλάβει πρωτοβουλίες και ευθύνες, δεν εξηγείται μόνο από την έλλειψη κινήτρων, αλλά και από μια αντίσταση στις εκπαιδευτικές αλλαγές. Είναι η δύναμη της αδράνειας και “η αρνητική στάση που δημιουργείται απέναντι σε οποιαδήποτε αλλαγή και οφείλεται στην ανατροπή του ενός και μοναδικού τρόπου, του ακίνδυνου και του σίγουρου” (Day, 1990, όπ. αν. στο Καβούρη, 1999: 93). Και το ακίνδυνο είναι να συνεχίσουμε να δουλεύουμε με “μπούσουλα” τις οδηγίες και τις εγκυκλίους του υπουργείου.

Οι περισσότεροι διευθυντές αντιλαμβάνονται την σπουδαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για την διεύρυνση της σχολικής αυτονομίας. Η επιμόρφωση, σε θέματα εισαγωγής καινοτόμων δράσεων ή μεταρρυθμιστικών προσπαθειών στην εκπαιδευτική διαδικασία όταν βέβαια πραγματοποιηθεί κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις -π.χ. ενεργοποίηση των βα-

σικών αρχών εκπαίδευσης ενηλίκων, θεσμική και οργανωτική ευελιξία-, έχει σαν αποτέλεσμα να μετριάζεται η αντίστασή των εκπαιδευτικών στις επιχειρούμενες αλλαγές (Γκότοβος, 1982: 32· Μαυρογιώργος 1999, οπ. αν. στο Χατζηπαναγιώτου & Μαρμαρά, 2014: 152).

Οι περισσότεροι διευθυντές, ζητούν θεσμοθετημένη και συστηματική επιμόρφωση στην οποία εναποθέτουν πολλές ελπίδες για τη βελτίωση και αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου. Πρόκειται, για μια απαραίτητη, όχι όμως και επαρκή, συνθήκη για την διεύρυνση της σχολικής αυτονομίας. Μεγαλύτερη σημασία κατά την γνώμη μας έχει το θετικό κλίμα και η δημιουργική οργανωσιακή κουλτούρα που πρέπει να επικρατεί στην σχολική μονάδα, η οποία όταν εδραιώνεται, είναι ικανή να υπερνικά τις δυνάμεις της αδράνειας και της στασιμότητας, να ωθεί στην βελτίωση όλων των πλευρών της σχολικής ζωής και να προωθεί την οργανωσιακή μάθηση. Έτσι το κλίμα και η κουλτούρα σε μια σχολική μονάδα μπορεί να δίνει εικόνα εγρήγορσης ή στασιμότητας, έμπνευσης ή φθοράς (Ανθοπούλου, 1999: 20-22).

Διαπιστώσαμε ότι σε αρκετές περιπτώσεις παρατηρείται μια μετάθεση ευθυνών προς τα “πάνω”. Αναφορές όπως, “για όλα φταίει το συγκεντρωτικό σύστημα”, “χωρίς θεσμοθετημένο σύστημα επιμόρφωσης δεν αλλάζουν τα πράγματα” κ.ά., υποδηλώνουν την αποφυγή ανάληψης του μεριδίου ευθύνης που αναλογεί είτε στους διευθυντές, είτε στους εκπαιδευτικούς. Η παροχή αυτονομίας, όμως, συνεπάγεται και αύξηση των ευθυνών τόσο στους εκπαιδευτικούς, όσο και στη σχολική μονάδα. να αποδεχτούν την ανάγκη ανάληψης περισσότερων ευθυνών. Η συμμετοχική διαδικασία στις αποφάσεις και στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής σημαίνει και ανάληψη ευθύνης από τους συμμετέχοντες (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994: 201).

Η αποτελεσματικότητα του σχολείου, συνδέεται με τον βαθμό στον οποίο κάθε σχολείο επιτυγχάνει τους στόχους που το ίδιο θέτει, ανάλογα με το προφίλ των μαθητών και τις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν στη σχολική μονάδα ή στο ευρύτερο πλαίσιο στο οποίο βρίσκεται. Αυτό συνεπάγεται ότι η κάθε σχολική μονάδα σε συνθήκες αυτονομίας οριοθετεί την αποτελεσματικότητά της, θέτει στόχους, παράλληλους με αυτούς της κεντρικής διοίκησης, σχεδιάζει την επίτευξή τους, αξιολογεί την επίτευξη των στόχων αυτών και επανασχεδιάζει. Από τις σημαντικότερες προϋποθέσεις για την ενδυνάμωση της σχολικής αυτονομίας, την βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, και συνακόλουθα της σχολικής αποτελεσματικότητας είναι ο συλλογικός σχεδιασμός στόχων στο επίπεδο της σχολικής μονάδας. Από την έρευνα προέκυψε, ότι σε ορισμένα σχολεία έχουν γίνει σημαντικά βήματα σε θέματα σχεδιασμού στόχων. Στις περισσότερες περιπτώσεις όμως, ο προγραμματισμός που γίνεται στην αρχή της χρονιάς σε επίπεδο σχολικής μονάδας, έχει τυπικό χαρακτήρα, είναι ο συνήθης προγραμματισμός που γίνεται στα περισσότερα σχολεία της χώρας μας. Περιορίζεται απλώς

σε θέματα οργάνωσης και λειτουργίας της σχολικής μονάδας, όπως η κατανομή του διδακτικού και εξωδιδακτικού έργου των εκπαιδευτικών, η κατάρτιση του εβδομαδιαίου ωρολογίου προγράμματος, η οργάνωση σχολικών εκδηλώσεων ή πολιτιστικών προγραμμάτων κ.λπ. Δεν επεκτείνεται σε θέματα όπως, ο σχεδιασμός στόχων και η ιεράρχηση προτεραιοτήτων για την βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου, η συστηματική αντιμετώπιση της υποεπίδοσης και αδιαφορίας μερίδας μαθητών, η προσαρμογή των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (ΑΠΣ) στις ανάγκες των μαθητών, η αναζήτηση και αξιοποίηση σύγχρονων τρόπων διδασκαλίας με την αξιοποίηση της Νέας Τεχνολογίας, η ικανοποίηση των επιμορφωτικών αναγκών των διδασκόντων.

Βασικά συμπεράσματα της παρούσας έρευνας είναι: α) ότι έχουν γίνει αρκετά βήματα στην κατεύθυνση αξιοποίησης και επέκτασης της σχολικής αυτονομίας. Όπου ο διευθυντής, με τον σύλλογο διδασκόντων έθεσαν συγκεκριμένους στόχους είχαν ικανοποιητικά αποτελέσματα. (υλοποίηση προγραμμάτων, βελτίωση υποδομής, νέες διδακτικές μέθοδοι, εισαγωγή καινοτομιών κ.ά.). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρθηκε, *“τα σχολεία που βάζουν στόχους και τους παλεύουν έχουν καλύτερα αποτελέσματα από άλλα”* (Δ12). β) ότι υπάρχει αδυναμία χάραξης συγκροτημένης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Οι στόχοι είναι κατά βάση αποσπασματικοί, δεν στοχεύουν όλες τις διαστάσεις του σχολικού γίγνεσθαι, δεν εντάσσονται στο πλαίσιο ενός μακροπρόθεσμου σχολικού προγραμματισμού. Επίσης δεν καταφέρνουν να κινητοποιήσουν, για την υλοποίησή τους, την πλειονότητα των εκπαιδευτικών.

Το συμπέρασμα μας, συμφωνεί με τα ευρήματα άλλων προγενέστερων ερευνών που έδειξαν ότι οι σχολικές μονάδες που συμμετείχαν στις έρευνες αυτές δεν προέβαιναν σε συστηματικές και δεσμευτικές διαδικασίες προγραμματισμού που να διαμορφώνουν μια εσωτερική πολιτική στο πλαίσιο της εθνικής (Ψυχογιού, 2017: 107). Το γεγονός ότι τα σχολεία βρίσκονται στη βάση της διοικητικής πυραμίδας με εκτελεστικές αρμοδιότητες, διαμορφώνει συνθήκες απλής βραχυπρόθεσμης διαχείρισης.

Επίσης, από τις αναφορές των διευθυντών προκύπτει ότι συστηματικές διαδικασίες αποτίμησης του έργου της σχολικής μονάδας δεν γίνονται. Μετά την “τραυματική” επιχείρηση “επιβολής από τα πάνω” της αυτοαξιολόγησης εκπαιδευτικής μονάδας την περίοδο 2010-12, οι διαδικασίες αξιολόγησης έχουν ατονήσει. Έχει ενδιαφέρον όμως ότι αρκετοί διευθυντές θεωρούν την αυτοαξιολόγηση *“εργαλείο προγραμματισμό και διαμόρφωσης εσωτερικής πολιτικής”* (Δ4, Δ11, Δ12). Το σίγουρο είναι, ότι για να εκκινήσουν οι διαδικασίες για μια ουσιαστική αυτοαξιολόγηση θα πρέπει να αποτελέσει ζήτημα εσωτερικού αναστοχασμού της εκπαιδευτικής κοινότητας και να διασφαλιστεί ότι θα είναι εσωτερική, διαμορφωτική και δεν

θα συνδέεται ούτε με την κατηγοριοποίηση σχολείων, ούτε με κυρώσεις, και πολύ περισσότερο με απολύσεις.

Στα θέματα της “ανοικτότητας” του σχολείου υπάρχει μεγάλη πρόοδος. Οικοδομούνται και αξιοποιούνται σχέσεις με πολλούς επιστημονικούς και επαγγελματικούς φορείς. “Αγκάθι” παραμένει η σχέση του σχολείου με τους γονείς. Οι γονείς περιορίζονται κατά κανόνα σε ρόλο «θεατή» και δεν λαμβάνουν μέρος σε συγκεκριμένες δραστηριότητες παρά μόνο όταν το ίδιο το σχολείο τους καλέσει. Φαίνεται ότι οι διοικήσεις των σχολείων δεν έχουν βρει τους τρόπους να εμπλέξουν ουσιαστικά τους γονείς στα σχολικά δρώμενα. Από την άλλη, όπως καταδείχτηκε από την όλη συζήτηση με τους διευθυντές, η συμμετοχή των γονέων σε θέματα Διοίκησης του σχολείου κάθε άλλο παρά επιθυμητή είναι.

Βασικές προτάσεις των διευθυντών της έρευνας για την διεύρυνση της αυτονομίας είναι:

- Μεγαλύτερη ευελιξία στην εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος. Μείωση του όγκου της διδακτέας ύλης.
- Επαναφορά της “Ευέλικτη Ζώνης”, ώστε οι ποικίλες εξωδιδασκτικές δραστηριότητες να εντάσσονταν εντός του σχολικού ωραρίου.
- Επιμόρφωση διευθυντών και εκπαιδευτικών από θεσμοθετημένους φορείς.
- Μεγαλύτερη στήριξη από δομές εκπαίδευσης (Συντονιστές εκπαιδευτικού έργου, ΚΕ-ΣΥ κ.ά.).
- Ενίσχυση της οικονομικής αυτονομίας ή οποία να συνοδεύεται με μεγαλύτερη χρηματοδότηση.
- Μεγαλύτερη αυτονομία σε ζητήματα τοποθέτησης και αξιοποίησης προσωπικού. Όπως στις αναθέσεις μαθημάτων).
- Γραμματειακή υποστήριξη, να υπάρχει διοικητικό προσωπικό στα σχολεία.
- Αναβάθμιση της θέσης του διευθυντή σχολικής μονάδας και διοικητικά και μισθολογικά.

Τις τελευταίες δεκαετίες υπήρξαν, και συνεχίζουν να υπάρχουν, προσπάθειες ανάπτυξης αποκεντρωτικών εκπαιδευτικών πολιτικών και ενδυνάμωσης του σχολείου. Είναι όμως κοινή πεποίθηση ότι αυτές “*περιορίστηκαν μάλλον σε επίπεδο ρητορικής και νομοθετημάτων, χωρίς να επηρεάζουν τη δύναμη του κράτους*” (Υφαντή, 2011: 54). Αξίζει να μνημονεύσουμε τις μεγάλοστομες διακηρύξεις της κεντρικής διοίκησης από το 2011 ότι “*.. η ενίσχυση της αυτονομίας της Σχολικής Μονάδας και η μετατροπή της από φορέα με αποκλειστικά εκτελεστικές αρμοδιότητες σε φορέα γόνιμης υποδοχής και συνδιαμόρφωσης της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής αποτελεί κεντρική επιδίωξη ... Προωθείται το «όραμα» της αυτόνομης στο σχεδιασμό και*

στη δράση σχολικής μονάδας ... που δεν επιβάλλεται από πάνω ή από έξω, αλλά προκύπτει μέσα από την αξιοποίηση των εμπειριών και των ανησυχιών των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων τους” (ΥΠΔΒΜΘ, 2011: 3). Μία δεκαετία μετά, ενδεχομένως λόγω και της παρατεταμένης οικονομικής κρίσης που μεσολάβησε, δεν φαίνεται να έχουν γίνει ουσιαστικά βήματα προς την αποκέντρωση του εκπαιδευτικού μας συστήματος.

Μπορούμε να ισχυριστούμε ότι η ελληνική σχολική μονάδα, ακόμα και σήμερα, συνεχίζει να “απέχει πολύ από το να μπορεί να θεωρηθεί, εκτός από φορέας υποδοχής και εκτέλεσης της άνωθεν χαραγμένης πολιτικής, και φορέας συνδιαμόρφωσης μιας σχολικής εκπαιδευτικής πολιτικής στο πλαίσιο της εθνικής” (Κατσαρός, 2008β: 59). Σύμφωνα με τον Dewey το σχολείο είναι μια μικρογραφία της κοινωνίας, που αφενός αποτελεί τον καθρέπτη της υπαρκτής κοινωνίας, αφετέρου έχει σκοπό να την βελτιώσει. Το σχολείο είναι η πραγματική ζωή και όχι απλώς η προετοιμασία για τη ζωή. Εκπροσωπεί την πραγματικότητα της ζωής σε όλες τις εκφάνσεις κι όχι μια πλασματική εικόνα της τελευταίας (Νικολάου, 2009: 26). Κατά την γνώμη μας, η σχετική στασιμότητα που παρατηρείται την τελευταία δεκαετία, σε ζητήματα ουσιαστικής αποκέντρωσης και διεύρυνσης της σχολικής αυτονομίας, φαίνεται ότι συνδέεται στενά με την παρατεταμένη οικονομική κρίση, που οδήγησε σε κρίση και στασιμότητα όλους τους τομείς και θεσμούς της ελληνικής κοινωνίας.

Από την συζήτηση με τους διευθυντές που συμμετείχαν στην έρευνα αναδείχτηκε ότι τα ελληνικά σχολεία βρίσκονται σε ένα μεταίχμιο, σε μια διαπάλη ανάμεσα α) στη διεκπαιρεωτική φορμαλιστική εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική που αναπαράγεται από τον συγκεντρωτισμό του εκπαιδευτικού μας συστήματος και δημιουργεί συνθήκες συντήρησης, και στασιμότητας, και β) στην προσπάθεια διαμόρφωσης μιας ουσιαστικής εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής που διευρύνει την σχετική αυτονομία και στοχεύει στην εξέλιξη και στις αλλαγές. Πρόκειται για δύο διαμετρικά αντίθετα μοντέλα που οδηγούν στο στάσιμο σχολείο (stuck schools) ή στο εξελισσόμενο (moving schools) αντίστοιχα (Blase & Blase, 2001, όπ. αν. στο Παπαδόπουλος, 2017: 100).

Η συστηματική διαμόρφωση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής αναδεικνύεται ως αναγκαία προϋπόθεση για την διεύρυνση και εμβάθυνση της σχετικής αυτονομίας της σχολικής μονάδας που θα μετατρέψει την κυρίαρχη γραφειοκρατική κουλτούρα σε μια συνεργατική κουλτούρα και θα προωθεί την οργανωσιακή μάθηση. Οι προκλήσεις προς αυτή την κατεύθυνση παραμένουν μεγάλες και οι διευθυντές καλούνται να παίξουν ένα ρόλο καταλυτικό.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αθανασούλα - Ρέππα, Α.** (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Η παιδαγωγική της Διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έλλην.
- Αθανασούλα - Ρέππα, Α.** (2008β). Λήψη Αποφάσεων στο Χώρο της Εκπαίδευσης. Στο: Α. Αθανασούλα - Ρέππα, Α. Δακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, & Δ. Χαλκιώτης, *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, τ. Α' (σσ. 71-118)*. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Ανδρέου, Α.** (1998). *Ζητήματα Διοίκησης της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Βιβλιονομία.
- Ανδρέου, Α.** (1999). *Θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης και της σχολικής μονάδας*. Αθήνα: Νέα Σύνορα-Α.Α. Λιβάνης.
- Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ.** (1994). *Εξουσία και οργάνωση - διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα- Α.Α. Λιβάνη.
- Ανθοπούλου, Σ.** (1999). Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού. Στο: Α. Κόκκος (Επιμ.), *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων, Τομ. Β' Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού (σσ. 17-91)*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Ανθοπούλου, Σ.** (1999). Συμβουλευτική υποστήριξη και παρακίνηση εκπαιδευτικού προσωπικού. Στο: Α. Αθανασούλα - Ρέππα, Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης & Γ. Μαυρογιώργος, *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού, Τόμος Β' (σσ. 187-230)*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Αργυρίου, Α. & Ζμας, Α.** (2014). Ευρωπαϊκές πολιτικές εκπαιδευτικής αποκέντρωσης και αυτονομία εκπαιδευτικών στην Ελλάδα: παραδοχές και παραδοξότητες. Στο: Κ. Κασσιμάτη & Μ. Αργυρίου (επιμ.). *Διεθνείς και Ευρωπαϊκές Τάσεις στην Εκπαίδευση: Οι επιρροές τους στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα (σσ. 121-128)*. Αθήνα: Garmet.
- Βότση, Ε.** (2016). Η εκπαιδευτική καινοτομία στην ελληνική σχολική πραγματικότητα και η αυτονομία της σχολικής μονάδας. Στο *Πρακτικά 9^{ου} διεθνούς συνέδριου για την ανοικτή & εξ αποστάσεως εκπαίδευση (σσ. 517-523)*. Αθήνα, Ελλάδα. ΕΑΠ. Ανακτήθηκε στις 16 Δεκεμβρίου, 2018 από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/inoek/article/download/814/846>
- Γεωργιάδου, Β. & Καμπουρίδης, Γ.** (2005). Ο διευθυντής-ηγέτης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τχ. 10*, 121-129.
- Γιαννακοπούλου, Ε.** (2002). *Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και οι αντιλήψεις τους για την οργάνωση και διοίκηση του σχολείου*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ανακτήθηκε 18 Δεκεμβρίου, 2018, από

- Γκότοβος, Θ.** (1982). Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης και ρόλος της στην αποτελεσματικότητα των αλλαγών της εκπαίδευσης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 9, σ. 28-33.
- Δακοπούλου, Α.** (2008). Εκπαιδευτική Αλλαγή-Μεταρρύθμιση-Καινοτομία. Στο: Α. Αθανασούλα - Ρέππα, Α. Δακόπουλου, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, & Δ. Χαλκιώτης. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική, Τόμος Α*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Δαρράκη, Ε.** (2007). *Εκπαιδευτική ηγεσία και φύλο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Δημητρακάκης, Κ.** (2015). Η «Εσωτερική Εκπαιδευτική Πολιτική» της Σχολικής Μονάδας. Όρια και Δυνατότητες. Στο *Πρακτικά 2ου επιστημονικού συνέδριου πανελλήνιας ένωσης σχολικών συμβούλων – Α' Τόμος* (σσ. 67-79). Θεσσαλονίκη, Ελλάδα. Ανακτήθηκε στις 14 Νοεμβρίου, 2018 από <https://www.scribd.com/document/362183894/A-Τόμος-Πρακτικών-2ου-Συνεδρίου-pdf>
- Διπλάρη, Χ.** (2011). *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην οργάνωση, τη διοίκηση και την εποπτεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο παράδειγμα της Ελλάδας, της Ισπανίας και της Γαλλίας (δεκαετία 1980 έως 2010): μια ιστορικο-συγκριτική προσέγγιση*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών. Ανακτήθηκε 10 Δεκεμβρίου, 2018, από <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/24392>
- Επιτροπή Εθνικού και Κοινωνικού Διαλόγου για την Παιδεία** (2016), *Πορίσματα*. Ανακτήθηκε 10 Οκτωβρίου, 2018, από https://dialogos.minedu.gov.gr/wpcontent/uploads/2016/04/porismata_dialogou_2016.pdf
- Ευρωπαϊκή Μονάδα Ευρυδίκη**, (2008). *Επίπεδα αυτονομίας και ευθύνες των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη*. Βρυξέλλες: Ευρωπαϊκό Δίκτυο Πληροφόρησης για την Εκπαίδευση Ευρυδίκη, Ευρωπαϊκή Επιτροπή.
- Eurydice E. U.**, (2013). Αριθμοί Κλειδιά για Εκπαιδευτικούς και Διευθυντές Σχολείων στην Ευρώπη. Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Ανακτήθηκε 18 Δεκεμβρίου, 2018, από <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/.../language-el>
- Ζμας, Α.** (2007). *Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ζμας, Α.** (2018α). *Πανεπιστημιακές σημειώσεις - PowerPoint για σχολική αυτονομία*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Ζμας, Α.** (2018β). *Πανεπιστημιακές σημειώσεις - PowerPoint για Διεθνή Διακυβέρνηση*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Θεοδώρου Θ. & Τσιάκκίρος, Α.** (2014). Σχολική αυτονομία στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα: Μπορεί να εφαρμοστεί;. Στο *Πρακτικά 13ου συνεδρίου παιδαγωγικής εταιρείας Κύπρου* (σσ. 178-187). Λευκωσία, Κύπρος. Πανεπιστήμιο Κύπρου. Ανακτήθηκε στις 16 Δε-

https://www.researchgate.net/.../282860656_Scholike_autonomia_sto_Kypriako_Ekp...

Ιορδανίδης, Γ. (2002). *Ο ρόλος του προϊσταμένου διεύθυνσης και γραφείου εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. Εφαρμογές στην ψυχολογία και στην εκπαίδευση*. Ελληνικά ακαδημαϊκά συγγράμματα και βοηθήματα. www.kallipos.gr. Ανακτήθηκε 15-03-2017 από https://repository.kallipos.gr/pdfviewer/web/viewer.html?file=/bitstream/11419/5826/4/15327_Isari-KOY.pdf

Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Καβούρη, Π. (1999). Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και διευθυντών στις διδακτικές και οργανωτικές καινοτομίες του σχολείου του. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 106, 91-100.

Καλημερίδης, Γ. (2016). Σχολική αυτονομία και καπιταλιστική αναδιάρθρωση του σχολείου. *Τετράδια Μαρξισμού*, τχ. 2, 364-380.

Καραγιάννης, Α. (2014). *Ηγεσία στη διοίκηση της εκπαίδευσης και τα δίκτυα συμμετοχής. Διδακτορική διατριβή*. Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Δημόσιας Διοίκησης, Σχολή Νομικών, Οικονομικών και Πολιτικών Επιστημών, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ).

Καρκατσέλιου, Ε. (2017). *Επαγγελματική αυτονομία εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος. Ανακτήθηκε 18 Δεκεμβρίου, 2018, από ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/47492/16917.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Καστανίδου, Σ. & Τσικαντέρη, Ρ. (2015) Ο Συμμετοχικός τρόπος λήψης αποφάσεων ως παράγοντας βελτίωσης της ποιότητας και αποτελεσματικότητας της Σχολικής Μονάδας. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, 3(3), 19-38.

Κατσαρός, Ι. (2008α). Αποκέντρωση και αποσυγκέντρωση: κριτική θεώρηση του γενικού πλαισίου και των σχετικών τάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, τχ. 9, 88-108. Ανακτήθηκε στις 12 Δεκεμβρίου, 2018 από http://www.syllogosperiklis.gr/old/ep_bima/epistimoniko_bima_9/katsaros.pdf

Κατσαρός, Ι. (2008β). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.

Κατσαρός, Ι. (2016). Στο *Πρακτικά 3ου επιστημονικού συνέδριου πανελλήνιας ένωσης σχολικών συμβούλων – Β' Τόμος* (σσ. 92-105). Αθήνα, Ελλάδα. Ανακτήθηκε στις 14 Δεκεμβρίου,

2018 από <http://www.pess.gr/synedria/3-synedrio/praktika-sinedriwn/288-praktika3pess.html>

- Κατσουλάκης, Σ.** (1999). Η ένταξη των νέων εκπαιδευτικών. Στο: Αθανασούλα-Ρέππα Α., Ανθοπούλου Σ.-Σ., Κατσουλάκη Σ., Μαυρογιώργου Γ. *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού, Τόμος Β*, (σσ. 231-259). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κεδράκα, Α.** (2008). *Εκπαιδευτές ενηλίκων στην Ελλάδα: εξέλιξη, αναζητήσεις, προβληματισμοί*. Θεσσαλονίκη: εκδοτικός οίκος αδερφών Κυριακίδη.
- Κόσσυβας, Γ.** (2014). Παιδαγωγικό Πρόγραμμα της Σχολικής Μονάδας. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών – Επιστημονικών Θεμάτων*, τχ. 1, 5-24.
- Κουλουμπαρίτση, Α.** (2008). Το διοικητικό πλαίσιο της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε τοπικό επίπεδο: θεωρητική θεμελίωση και εμπειρικά δεδομένα. Στο: Δ. Βλάχος, (επιστ. υπ.). *Η ποιότητα στην εκπαίδευση. Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* (σσ. 73-88). Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κουτούζης, Μ.** (1999). Η εκπαιδευτική μονάδα ως οργανισμός. Στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσόπουλος, Β. & Χαλκιώτης, Δ. (1999). *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων. Τόμος Α. Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική* (σσ. 23-45). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κουτούζης, Μ.** (1999β). *Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ, Τουριστική Νομοθεσία και Οργάνωση Εργοδοτικών και Συλλογικών Φορέων*, τ. Α΄. Πάτρα: ΕΑΠ
- Κουτούζης, Μ.** (2008). Εκπαιδευτικοί Οργανισμοί και Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α, Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Χαλκιώτης, Δ. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων* (2^η εκδ.). Τόμος Α΄ (σσ. 40-44). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κουτούζης, Μ.** (2012). Διοίκηση - Ηγεσία - Αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας πεδίο εφαρμογής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο: Γ. Παπαδιαμαντάκη, Δ. Καρακατσάνη, (Επιμ.), *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής*, (σσ. 211-225), Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Κουτούζης, Μ. & Χατζηευστρατίου Ι.** (1999). Αξιολόγηση στην Εκπαιδευτική Μονάδα στο Αθανασούλα-Ρέππα Α., Κουτούζη Μ., Χατζηευστρατίου Ι., *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης, Τόμος Γ΄* (σσ. 13-43). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κυπαρισσάκος, Δ.** (2011). *Αποτελεσματικός διευθυντής: μύθος ή πραγματικότητα; Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος. Ανακτήθηκε 15 Φεβρουαρίου, 2019, από ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/41965/9516.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Λαζαρίδου, Α. & Αντωνίου, Ζ.** (2017). Περιθώρια αυτονομίας των σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής: Απόψεις εκπαιδευτικών. *Το βήμα των κοινωνικών επιστημών*, 12, (68), 126-146.
- Λαΐνας, Α.** (1993). Διοίκηση της εκπαίδευσης και αναλυτικά προγράμματα: Η θεσμοθέτηση της αποκέντρωσης και της ευρύτερης συμμετοχής. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 19, 254-294.
- Λαΐνας, Α.** (2000). Διοίκηση και Προγραμματισμός Σχολικών Μονάδων: Επιστημονικές Προσεγγίσεις και Ελληνική Πραγματικότητα. Στο: Ζ. Παπαναούμ (Επιμ.). *Ο Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα: Από τη Θεωρία στην Πράξη* (σσ. 23-39). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Λυμπέρης, Α.** (2012). Συγκεντρωτισμός - αποκέντρωση στη Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος. Θεωρητικός Προβληματισμός - Πρακτικές Δυτικών Χωρών. *Τα Εκπαιδευτικά*, τχ. 103-104, 133-144.
- Μακρή, Α.** (2017). Εκπαιδευτική πολιτική και διεθνή πρότυπα επιμόρφωσης για τους νεοπροαχθέντες και εν ενεργεία διευθυντές/ντριες σχολικών μονάδων. Στο *Πρακτικά 3^{ου} διεθνούς συνεδρίου για την προώθηση της εκπαιδευτικής καινοτομίας* (σσ. 480-489). Λάρισα, Ελλάδα. Ανακτήθηκε στις 14 Μαΐου, 2019 από <https://synedrio.eepek.gr/el/tosynedrio/praktika-synedriou>
- Μαρκογιαννάκη, Χ., Κουτρούκης, Θ.** (2015). Ηγεσία και Διοίκηση στα Σχολεία: Μια νέα προσέγγιση. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, 3(3), 9-18.
- Μαυρογιώργος, Γ.** (1999). Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Μ. Κουτούζης, Νιτσόπουλος Β., Δ. Χαλκιώτης & Γ. Μαυρογιώργος, *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική* (σσ. 115-160). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Μαυρογιώργος, Γ.** (2008). Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως Φορέας Διαμόρφωσης και Άσκησης Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Α. Διακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος & Δ. Χαλκιώτης (επιμ.). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων (τόμ. Α): Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική* (σσ. 119-164). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Μαυροσκούφης, Α.** (1992). Όψεις του ζητήματος της αξιολόγησης, της επιλογής και του ρόλου των διευθυντών των σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 64, 24-36.
- Μλεκάνης, Μ.** (2005). *Οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδάνος.
- Μούτσιος, Σ.** (2001). Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στις οικονομικά αναπτυγμένες αγγλόφωνες χώρες. Σχολική αυτονομία και εκπαιδευτική αγορά. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 31, 9-

- Μπάκας, Θ.** (2007). *Το Περιφερειακό Επίπεδο Διοίκησης της Εκπαίδευσης. Αδυναμίες-Ελλείψεις-Προοπτικές. Στο Πρακτικά συνεδρίου: Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας* (σσ. 49-97). Ιωάννινα. Ανακτήθηκε στις 26/1/2019 από το: <http://conf2007.edu.uoi.gr/Praktika/49-97.pdf>
- Μπουζάκης, Σ.** (2005). Παγκοσμιοποίηση και εκπαίδευση: κυρίαρχα παραδείγματα, εκπαιδευτικές πολιτικές, σύγχρονες τάσεις. Στο: *Συγκριτική Παιδαγωγική Ι*. Αθήνα: Gutenberg. Ανακτήθηκε στις 30 Μαρτίου, 2019 από http://www.pee.gr/wp-content/uploads/praktika_synedrion_files/pr_syn/s_nay/b/mprouzakis.htm
- Μπουραντάς, Δ.** (2005). *Ηγεσία: ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Νικολάου, Σ.-Μ.** (2009). *Θεωρητικά ζητήματα στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.** (2008). *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Αξιολόγηση Ποιοτικών Χαρακτηριστικών του Συστήματος Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Παντελή, Α.** (2017). *Γονεϊκή εμπλοκή και ενεργός δράση. Η περίπτωση των συλλόγων γονέων αι κηδεμόνων της Πρωτοβάθμιας Γ' Αθήνας*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος. Ανακτήθηκε 15 Φεβρουαρίου, 2019, από amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/3861
- Παπαδιαμαντάκη, Γ.** (2012). Αναζητώντας το «Νέο Σχολείο»: Η ελληνική Εκδοχή της Ευρωπαϊκής Πολιτικής. Στο: Καρακατσάνη, Δ. & Παπαδιαμαντάκη, Γ. (επιμ.). *Σύγχρονα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής. Αναζητώντας το νέο σχολείο* (σσ. 15-50). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Παπαδογιωργάκη, Ε., Μπογδάνου, Δ.** (2016, Απρίλιος). *Η προσπάθεια αποκέντρωσης με ανάληψη των σχολικών μονάδων από την τοπική αυτοδιοίκηση θα οδηγήσει στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος ή στην αποποίηση του από το κράτος;* Παρουσίαση στο 2ο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο: Τοπική Αυτοδιοίκηση, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση. Η παιδεία και ο πολιτισμός ως πυλώνες περιφερειακής ανάπτυξης, Ηράκλειο. Ανακτήθηκε στις 12 Δεκεμβρίου, 2018 από <https://www.academia.edu/29435466>
- Παπαδόπουλος, Κ.** (2017). *Η σχολική μονάδα ως οργανισμός μάθησης: Έρευνα στα δημοτικά σχολεία του νομού Ημαθίας*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα. Ανακτήθηκε 15 Μαΐου, 2019, από <https://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/626/Papadopoulos%20Klimantos.pdf?sequence=1>
- Παπαϊωάννου, Α.** (2009). *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των διευθυντών σχολικών μονάδων*

πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Μια εμπειρική διερεύνηση σε σχολικές μονάδες του Νομού Πιερίας. Διπλωματική Εργασία στο Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Παπαϊωάννου Α. Γιαβρίμης Π. Βαλκάνος Ε. & Κατσαφούρος Κ. (2013). Αναγκαιότητα και περιεχόμενο επιμόρφωσης διευθυντών σχολικών μονάδων: Μια διερευνητική μελέτη. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, τχ. 61, 167-186.

Παπακωνσταντίνου, Γ. (2007). Διοίκηση της εκπαίδευσης. Τάσεις νέο-τεϊλορισμού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. *Διοικητική Ενημέρωση*, 41, 62-72. Ανακτήθηκε στις 12 Δεκεμβρίου, 2018 από <https://eclass.uoa.gr/modules/.../ΤΕΥΛΟΡΙΣΜΟΣ%20ΚΑΙ%20ΓΡΑΦΕΙΟΚΡΑΤΙΑ.doc>

Παπακωνσταντίνου, Γ. (2012). Κράτος - Αποκέντρωση – Αυτοτέλεια: Σκοπούμενες αλλαγές. *Νέα Παιδεία*, τχ. 141, 25-50.

Παπακωνσταντίνου, Γ., & Αναστασίου Σ. (2013). *Αρχές διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού. Η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Παπαλόη, Ε. (2012). Βασικά ζητήματα Διοίκησης και Ηγεσίας Εκπαιδευτικών Μονάδων – Πρακτικές ηγεσίας, Μαθητική Απόδοση και Αποτελεσματικότητα. Στο Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη (Επιμ.), *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Αναζητώντας το Νέο Σχολείο* (σσ. 167-182). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πετρίδου, Ε. (2005). Ο προγραμματισμός της δράσης της εκπαιδευτικής μονάδας ως βασικό στοιχείο της διοίκησης ποιότητας στην εκπαίδευση. Στο: Α. Καψάλης (Επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων* (σσ. 183-194). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Πουρκός, Μ. Α. (2010). Η διαμάχη μεταξύ ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες: Διευρύνοντας τις προοπτικές στη μεθοδολογία και τον ερευνητικό σχεδιασμό. Στο Πουρκός, Μ. Α. & Δαφέρμος, Μ. (επιμ.), *Ποιοτική έρευνα στις Κοινωνικές Επιστήμες. Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα* (σσ. 132-176). Αθήνα: Τόπος.

Σπαθής, Α. (2006). Εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική και εσωτερική αξιολόγηση εκπαιδευτικών μονάδων. Ανακτήθηκε στις 2 Μαΐου, 2018 από http://thess.pde.sch.gr/webmaster/arx_dief/Espolitl.doc

Σαϊτς, Χ. (1992) *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: αυτοέκδοση.

Σαϊτς, Χ. (1994). *Βασικά θέματα της σχολικής διοίκησης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαϊτς, Χ. (2002). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: αυτοέκδοση.

Σαϊτς, Χ. (2005). *Οργάνωση και διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: αυτοέκδοση.

- Σαϊτης, X.** (2005β). *Οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων*. Αθήνα.
- Σαϊτης, X.** (2008α). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαϊτης, X.** (2008β). *Οργάνωση & Διοίκηση Δομών Εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε στις 12 Δεκεμβρίου, 2018 από <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/4781/1377.pdf>
- Σαλτερής, Ν.** (2004). Η πορεία εκσυγχρονισμού στην εκπαίδευση. *Νέα Παιδεία*, 110, 15-27.
- Σπουρδαλάκης, Μ.** (2010, 31 Οκτωβρίου). Η αναδιάρθρωση του Καλλικράτη και η λογική της αποκένωσης του κράτους. *Αυγή*, Συνέντευξη στα Ενθέματα. Ανακτήθηκε στις 12 Δεκεμβρίου, 2018 από <https://enthemata.wordpress.com/2010/10/31/kallikrati/>
- Σταμέλος, Γ., Βασιλόπουλος, Α., Καβασακάλης, Α.** (2015) *Εισαγωγή στις Εκπαιδευτικές Πολιτικές*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα. Ανακτήθηκε στις 12 Δεκεμβρίου, 2018, από https://dsep.uop.gr/.../STAMELOS_EISAGOGH_EKPAIDEYTIKES_POLITIKES.pdf
- Τζέλλος, Γ.** (2008). *Διοίκηση της εκπαίδευσης και σχολική αυτονομία*. Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.
- Τσιαφίλλη, Χ.** (2017). *Η σημασία της αυθεντικότητας της ηγεσίας στην επικοινωνία εντός του σχολείου και στην επικοινωνία σχολείου -γονέων. Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Διπλωματική εργασία. Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Παιδαγωγική Σχολή Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Διαθέσιμο: <https://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle>
- Τσιώλης, Γ.** (2015) Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες. Στο Γ. Πυργιωτάκης & Χρ. Θεοφιλίδης (επιμ.) *Ερευνητική Μεθοδολογία στις Κοινωνικές Επιστήμες και στην Εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη* (σσ. 473-498). Αθήνα: Πεδίο.
- ΥΠΑΒΜΘ**, (2011). «Πρώτα ο Μαθητής» - «Πρώτα η Σχολική Μονάδα» *Νέα Διοίκηση για το Νέο Σχολείο*. Ανακτήθηκε στις 10 Μαΐου 2019, http://www.opengov.gr/ypepth/wpcontent/uploads/downloads/2011/04/keimeno_nea_domil.pdf
- Υπουργείο Παιδείας**. (2017). *Πρόταση για το Νέο Δίκτυο Δομών Υποστήριξης του Εκπαιδευτικού Έργου*. Ανακτήθηκε στις 12 Δεκεμβρίου, 2018 από https://www.minedu.gov.gr/.../ΠΡΟΤΑΣΗ_Νέες_Δομές_Υπ_Εκπ_Έργου.docx
- Υφαντή, Α.** (2011). *Εκπαιδευτική πολιτική και σχεδιασμός για ένα σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Λιβάνη.
- Υφαντή, Α.** (2011β). *Εκπαιδευτική πολιτική και σχεδιασμός για ένα σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Λιβάνη.

- Υφαντή, Α. & Βοζαΐτης, Γ.** (2005). Απόπειρες αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού ελέγχου και ενδυνάμωσης του σχολείου στην Ελλάδα. *Διοικητική Ενημέρωση*, τχ. 34, 28-44.
- Υφαντή, Α. & Βοζαΐτης, Γ.** (2009). Η Επιμόρφωση και η Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού ως Στοιχεία Ποιότητας στο Εκπαιδευτικό Έργο. *Παιδαγωγική Θεωρία και Πράξη*, τχ. 3, 31-46.
- Υφαντόπουλος, Γ. Ν. & Νικολαΐδου, Κ. Ε.** (2008). *Η στατιστική στην κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Φάλκα, Δ.** (2017). *Η εκπαιδευτική αποκέντρωση στο λόγο διεθνών οργανισμών και εκπονητών πολιτικής. η περίπτωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα. Ανακτήθηκε 18 Δεκεμβρίου, 2018, από <https://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/657/>
- Φαναριώτης, Π.** (1999). *Δημόσια διοίκηση, αποκέντρωση και αυτοδιοίκηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη.
- Φίλιας, Β.** (1997). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χανιά, Κ.** (2018). *Ηλεκτρονική διοίκηση και παιδαγωγική αυτονομία της σχολικής μονάδας: Μελέτη των απόψεων των διευθυντών/διευθυντριών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της περιφερειακής ενότητας Κορινθίας*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος. Ανακτήθηκε 15 Μαΐου, 2019, από amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/4975
- Χατζηδάκης, Κ.** (2019). *Προεκλογική ομιλία στο Μαρούσι στις 24-6-2019*. Ανακτήθηκε 28 Ιουνίου, 2019, από https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/292063_k-hatzidakis-gia-tin-aytonomia-sholikon-monadon-10-20-ton-mathimaton-na
- Χατζηπαναγιώτου, Π.** (2001). *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: Ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δάρδανος.
- Χατζηπαναγιώτου, Π.** (2003). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Χατζηπαναγιώτου, Π.** (2008). Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού. Στο: Δ. Μαυροσκούφης (Επιμ.). *Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή* (σσ. 213-230). Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.
- Χατζηπαναγιώτου, Π.** (2010). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Χατζηπαναγιώτου Π. & Μαρμαρά Χ.** (2014). Πρακτικές δικτύωσης σχολείων: τα δίκτυα μάθησης ως μηχανισμός για την ενθάρρυνση της συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης

εκπαιδευτικών και διευθυντών. Στο: Ζ. Παπαναούμ & Μ. Λιακοπούλου (επιμ.). *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών* (σελ. 151-160). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Ψυχογιού, Ε. (2017). *Ο προγραμματισμός του έργου του εκπαιδευτικού δευτεροβάθμιας γενικής εκπαίδευσης στο διοικητικό επίπεδο*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε 15 Μαΐου, 2019, από <https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/20458>

Ξενόγλωσση

Agasisti, T., Catalano, G. & Sibiano, P. (2013). Can schools be autonomous in a centralised educational system? On formal and actual school autonomy in the Italian context. *International Journal of Educational Management*, 27(3), 292-310.

Altrichter, H., Heinrich, M. & Soukup-Altrichter, K. (2014). School decentralization as a process of differentiation, hierarchization and selection. *Journal of Education Policy*, 29(5), 675-699.

Babbie, E. (2011). *Εισαγωγή στην κοινωνική έρευνα*. Εισαγωγή & επιμέλεια Κ. Ζαφειρόπουλος. Αθήνα: Κριτική.

Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.

Bray, M. (2012). Control of Educations. Issues and Tensions in Centralization and Decentralization. In: R. F. Arnove, C. A. Torres & S. Franz, S. (Eds.). *Comparative education: The dialectic of the global and the local* (pp. 201-204). Rowman & Littlefield Publishers

Caldwell, B. & Spinks, J. (1992). *Leading the Self Managing School*. Lewes Falmer Press.

Caldwell, B. (2012). Review of related literature for the evaluation of empowering local schools, *Department of Education, Employment and Workplace Relations*, Canberra, Ανακτήθηκε στις 16 Δεκεμβρίου 2018, από www.academia.edu/.../Review_of_related_literature_for...

Chevallier, J. (1993). *Διοικητική Επιστήμη* (μτφρ. Ανδρουλάκης, Β., Σουλάνδρου, Β., επιμ. Σπανού, Κ.). Αθήνα – Κομοτηνή: εκδ. Αντ. Ν. Σάκκουλα.

Coghlan, M. & Desurmont, A. (2007). *School autonomy in Europe: Policies and measures*. Brussels: Eurydice.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison K. (2007). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Cohen, L., Lawrence, M. & Morrison, K.** (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Μετ. Σ. Κυριανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά & Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Day, C.** (2000). Beyond Transformational Leadership. *Educational Leadership*, 57(7), 56-69.
- Day, C.** (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της διά βίου μάθησης*. (Α. Βακάκη, μετάφρ.). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Dutercq, Y.** (2000). "Administration de l'éducation : Nouveau contexte, nouvelles perspectives". *Revue Française de Pédagogie*, No 130, pp.143-170. Ανακτήθηκε 10 Ιανουαρίου, 2019, από https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2000_num_130_1_1059
- Everard, K., & Morris, G.** (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση* (Δ. Κίικζας, μετάφρ.). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Florestal, K. & Cooper, R.** (1997). *Decentralization of education: legal issues*. Washington D.C.: World Bank Publications.
- Gunnarsson, V. Orazem, P., Sanchez, M. & Verdisco, A.** (2006). Does local school control raise student outcomes? Theory and evidence on the roles of school autonomy and community participation. *World Bank. Working Paper*. Ανακτήθηκε στις 9/1/2019 από www2.econ.iastate.edu/.../webpapers/paper_11417_040...
- Hanushek, E., Link, S. & Woessmann, L.** (2013). Does school autonomy make sense everywhere? Panel estimate from PISA. *Journal of Development Economics*, 104, September, 212-232.
- Keddie, A.** (2015). School autonomy, accountability and collaboration: a critical review. *Journal of Educational Administration and History*, 47(1), 1-17.
- Kotter, J. P.** (2001). *Ηγέτης στις αλλαγές*. (Α. Σοκόδημος, μετάφρ.). Αθήνα: Κριτική.
- Leithwood, K., Begley, T. P. & Cousins, J.B.** (1994). *Developing Expert Leadership for Future Schools*. London: The Falmer Press.
- Mason, J.** (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Μτφ. Ε. Δημητριάδου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- OECD (2012)**. *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*. OECD Publishing. Ανακτήθηκε στις 14 Δεκεμβρίου, 2018 από <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-en>
- OECD (2017)**. *Education Policy in Greece: A Preliminary Assessment*. Ανακτήθηκε 18 Ιανουαρίου, 2019, από www.oecd.org/education/Education-Policy-in-Greece-Pr...
- PISA IN FOCUS**, (2011/9). *Αυτονομία της σχολικής μονάδας και λογοδότηση: Υπάρχει σχέση με την επίδοση των μαθητών;*. ΟΟΣΑ 2011. Ανακτήθηκε στις 12 Δεκεμβρίου, 2018 από http://iep.edu.gr/pisa/files/reports/pisa_in_focus_9.pdf

Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data: Methods for analyzing talk, text and interaction*. California: Sage Publications.

Verma, G. & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική Έρευνα* (επιμ. Δ. Παπασταμάτης, μτφ. Ε. Γρίβα). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Vershelde, M., Hindriks, J., Rayp, G. & Schoors, K. (2015). School staff autonomy and educational performance: Within school type evidence. *Fiscal Studies*, 36(2), 127-155.

Νομοθεσία

Νόμος 1304/1982. *Περί επιστημονικής καθοδήγησης και διοίκησης στην εκπαίδευση*. Φ.Ε.Κ. Α'144/7-12-1982

Νόμος 1566/1985. *Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. ΦΕΚ 167/30-9-1985.

Νόμος 2525/1997. *Ενιαίο Λύκειο, Πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις*. ΦΕΚ 188/23-9-1997.

Νόμος 2817/2000. *Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες και άλλες διατάξεις*. ΦΕΚ 78/14-3-2000.

Νόμος 2986/2002. *Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις*. ΦΕΚ 24/13-2-2002.

Νόμος 3389/2005. *Συμπράξεις Δημοσίου και Ιδιωτικού Τομέα*. ΦΕΚ 232/ 22-09-2005.

Νόμος 3848/2010. *Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού. Καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις*. ΦΕΚ 71/19-5-2010.

Νόμος 3879/2010. *Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις*. ΦΕΚ 163/21-9-2010.

Νόμος 4547/2018. *Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. ΦΕΚ 102/12-6-2018.

Προεδρικό Διάταγμα 75/1986. *Σύσταση, σύνθεση και αρμοδιότητες των υπηρεσιακών και πειθαρχικών συμβουλίων του εκπαιδευτικού προσωπικού της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. ΦΕΚ 28/20-3-1986.

Προεδρικό Διάταγμα 152/2013. *«Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης»* . Φ.Ε.Κ. 240 / 05.11.2013

Παράρτημα I

Οδηγός Συνέντευξης

A. Εισαγωγικά Στοιχεία

1. Φύλο
2. Ηλικία
3. Ειδικότητα
4. Συνολική προϋπηρεσία ως εκπαιδευτικός
5. Συνολική προϋπηρεσία ως διευθυντής
6. Βασικό πτυχίο
7. Μεταπτυχιακές ή άλλες σπουδές στον τομέα Οργάνωσης & Διοίκησης της Εκπαίδευσης
8. Επιμόρφωση σε θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης
9. Τύπος σχολικής μονάδας

B. Κύριες ερωτήσεις συνέντευξης

Άξονας Α: Οι απόψεις των διευθυντών για τα περιθώρια αυτονομίας μιας σχολικής μονάδας στο πλαίσιο του υπάρχοντος συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος. Σε ποιά πεδία και δράσεις υπάρχει δυνατότητα αυτονομίας.

1. Πιστεύετε ότι η αυτονομία που ενδεχομένως διαθέτει μια σχολική μονάδα επιδρά θετικά ή αρνητικά σε ζητήματα οργάνωσης, λειτουργίας και διοίκησής της; (Δικαιολογείστε την απάντησή σας).
2. Το υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο αφήνει ικανοποιητικά περιθώρια αυτονομίας (διοικητικής, παιδαγωγικής, οικονομικής) στο πλαίσιο της σχολικής σας μονάδας;
 - 2.1 Αν ναι, σε ποιους τομείς υπάρχει η προαναφερθείσα δυνατότητα; (αναφέρετε παραδείγματα)
 - 2.2 Αν όχι, σε ποιους τομείς οργάνωσης και λειτουργίας της σχολικής σας μονάδας

δας θα επιθυμούσατε να ενισχυθεί η προαναφερθείσα δυνατότητα; (αναφέρετε παραδείγματα).

Άξονας Β: Ο ρόλος του διευθυντή στην αξιοποίηση και διεύρυνση της σχετικής αυτονομίας μιας σχολικής μονάδας.

3. Μπορείτε να παρακινήσετε ουσιαστικά το διδακτικό προσωπικό σας για την ανάπτυξη μιας ομαδο-συνεργατικής κουλτούρας, με στόχο την υπεύθυνη και ενεργό συμμετοχή όλων των διδασκόντων στην διαμόρφωση και άσκηση της εσωτερικής πολιτικής του σχολείου; Αναλαμβάνουν οι διδάσκοντες υπεύθυνους ρόλους, ή περιορίζονται κυρίως στα διδακτικά τους καθήκοντα;
4. Πιστεύετε ότι έχετε την δυνατότητα να θέτετε στόχους παράλληλους και συμπληρωματικούς με τους στόχους της κεντρικής διοίκησης που να απαντούν στις ιδιαίτερες ανάγκες της σχολικής σας μονάδας;
5. Εντάσσονται στον μεσοπρόθεσμο προγραμματισμό της σχολικής μονάδας εκπαιδευτικά ζητήματα όπως η προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος στις ανάγκες των μαθητών, η αξιοποίηση νέων διδακτικών μεθόδων, η ικανοποίηση επιμορφωτικών αναγκών των διδασκόντων, ο σχεδιασμός καινοτόμων δράσεων, η βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής;
6. Έχετε κατορθώσει στα πλαίσια της σχετικής σχολικής αυτονομίας να οικοδομήσετε ικανοποιητικές σχέσεις με την τοπική κοινωνία; Θα επιθυμούσατε να έχετε μεγαλύτερη διοικητική αυτονομία για να εμπλέκετε πιο ενεργά τους γονείς ή άλλους φορείς της τοπικής κοινωνίας (επιστημονικούς, κοινωνικούς) σε ζητήματα λειτουργίας του σχολείου σας;
7. Ως διευθυντής/-τρια θεωρείτε ότι αξιοποιείτε τα όποια περιθώρια αυτονομίας (π.χ. διοικητικά, οικονομικά) που προβλέπονται στο πλαίσιο της σχολικής σας μονάδας; (δικαιολογήστε την απάντησή σας)
8. Ως διευθυντής/-τρια θεωρείτε ότι διαθέτετε τα απαραίτητα προσόντα, προκειμένου να διεκπεραιώνετε τα όποια περιθώρια αυτονομίας (π.χ. διοικητικά, οικονομικά) που προβλέπονται στο πλαίσιο της σχολικής σας μονάδας; (δικαιολογήστε την απάντησή σας).

Άξονας Γ: Οι ανασταλτικοί παράγοντες που εμποδίζουν την ανάπτυξη θετικών πρωτοβουλιών και περιορίζουν τη σχολική μονάδα σε ρόλο διεκπεραιωτή;

9. Ποιοι είναι, κατά την άποψή σας, οι κυριότεροι παράγοντες που περιορίζουν τη δυνατότητα ύπαρξης ή/και ενδυνάμωσης της αυτονομίας στο πλαίσιο της σχολικής σας μονάδας;
10. Σε ποιους τομείς θεωρείτε αναγκαίο να ενισχυθεί η αυτονομία στο πλαίσιο της σχολικής σας μονάδας σε περίπτωση που το επιθυμούσατε;
11. Ποια μέτρα θα προτείνατε, προκειμένου να ενισχυθεί η αυτονομία στο πλαίσιο της σχολικής σας μονάδας σε περίπτωση που το επιθυμούσατε;

Παράρτημα II

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ

Συνέντευξη με Διευθυντή1

1. Πιστεύετε ότι η αυτονομία που ενδεχομένως διαθέτει μια σχολική μονάδα επιδρά θετικά ή αρνητικά σε ζητήματα οργάνωσης, λειτουργίας και διοίκησής της; (Δικαιολογείστε την απάντησή σας).

“Όπωςδήποτε η ύπαρξη μιας αυτονομίας της σχολικής μονάδας σε ζητήματα λειτουργίας της επιδρά θετικά. Όμως ο διευθυντής αυτονομία καθαρή ως manager δεν την έχει, διότι το σχολείο ότι και να κάνει έχει μεγάλη εξάρτηση από το θεσμικό πλαίσιο. Για παράδειγμα και να θέλει ο διευθυντής να βάλει ένα κλιματιστικό σε μια νότια αίθουσα, πρέπει να λάβει έγκριση και επιχορήγηση ή ακόμα και αν έχει τα χρήματα πρέπει να αντιμετωπίσει μια σειρά από παραμέτρους”.

2. Το υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο αφήνει ικανοποιητικά περιθώρια αυτονομίας (διοικητικής, παιδαγωγικής, οικονομικής) στο πλαίσιο της σχολικής σας μονάδας; “Βεβαίως υπάρχουν περιθώρια αυτονομίας”.

2.1 Σε ποιους τομείς υπάρχει η προαναφερθείσα δυνατότητα; (αναφέρετε παραδείγματα).

“Κυρίως στον παιδαγωγικό τομέα. Επίσης το σχολείο μπορεί να πάρει πρωτοβουλίες για επιμορφωτικά ή πολιτιστικά προγράμματα, επαφή με εξωσχολικούς θεσμικούς παράγοντες. Μέσα από διάφορα προγράμματα το σχολείο μπορεί να ανοιχτεί στην κοινωνία. Διοικητική και οικονομική αυτονομία το σχολείο δεν έχει. ο διευθυντής δεν μπορεί ως manager να ψάξει για πηγές χρηματοδότησης ή επιχορηγήσεις. Διοικητικά υπόκειται στο ασφυκτικό πλαίσιο των νόμων και των εγκυκλίων. Ακόμα και μια ενισχυτική να θέλει δεν μπορεί χωρίς έγκριση. Το σχολείο περισσότερο διεκπεραιώνει διοικητικές και παιδαγωγικές εντολές”.

3. Μπορείτε να παρακινήσετε ουσιαστικά το διδακτικό προσωπικό σας για την ανάπτυξη μιας ομαδο-συνεργατικής κουλτούρας, με στόχο την υπεύθυνη και ενεργό συμμετοχή όλων των διδασκόντων στην διαμόρφωση και άσκηση της εσωτερικής πολιτικής του σχολείου; Αναλαμβάνουν οι διδάσκοντες υπεύθυνους ρόλους, ή περιορίζονται κυρίως στα διδακτικά τους καθήκοντα;

“Οι καθηγητές έχουν διάθεση για μάθηση και επιμόρφωση, εκδηλώνουν αυτενέργεια, δεν περιορίζονται μόνο στο διδακτικό τους έργο. Θέλουν και αναλαμβάνουν πολλές πρωτοβουλίες πολιτιστικά προγράμματα ,ευρωπαϊκά κλπ, πηγαίνουν και απογεύματα εκτός ωρών δι-

δασκαλίας με διάθεση να δράσουν. Με συντονιστή τον διευθυντή αναπτύσσεται στο σχολείο η ομαδοσυνεργατική κουλτούρα, όμως όλα επαφίονται στο μεράκι των εκπαιδευτικών δεν υπάρχει πρόσθετες απολαβές ή άλλα κίνητρα”.

4. Πιστεύετε ότι έχετε την δυνατότητα να θέτετε στόχους παράλληλους και συμπληρωματικούς με τους στόχους της κεντρικής διοίκησης που να απαντούν στις ιδιαίτερες ανάγκες της σχολικής σας μονάδας;

“Βεβαίως και υπάρχει αυτή η δυνατότητα και γίνεται αυτή η προσπάθεια με βάση και τις ιδιαίτερες ιδιαιτερότητες του σχολείου”.

5. Εντάσσονται στον μεσοπρόθεσμο προγραμματισμό της σχολικής μονάδας εκπαιδευτικά ζητήματα όπως η προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος στις ανάγκες των μαθητών, η αξιοποίηση νέων διδακτικών μεθόδων, η ικανοποίηση επιμορφωτικών αναγκών των διδασκόντων, ο σχεδιασμός καινοτόμων δράσεων, η βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής;

“Βεβαίως γίνεται ο ετήσιος προγραμματισμός στην αρχή κάθε χρονιάς έχει όμως περισσότερο γενικό χαρακτήρα δίνει κατευθύνσεις για δράσεις περισσότερο για προγράμματα ή για να κινητοποιήσει την μαθησιακή δυνατότητα των μαθητών”.

6. Έχετε κατορθώσει στα πλαίσια της σχετικής σχολικής αυτονομίας να οικοδομήσετε ικανοποιητικές σχέσεις με την τοπική κοινωνία; Θα επιθυμούσατε να έχετε μεγαλύτερη διοικητική αυτονομία για να εμπλέκετε πιο ενεργά τους γονείς ή άλλους φορείς της τοπικής κοινωνίας (επιστημονικούς, κοινωνικούς) σε ζητήματα λειτουργίας του σχολείου σας;

“Είμαι απαισιόδοξος για την εμπλοκή των γονέων (ιδιαίτερα στο Γενικό Λύκειο). Είναι δύσκολη η κινητοποίηση των γονέων. Οι γονείς είναι αποστασιοποιημένοι από το Δημόσιο Λύκειο, ενδιαφέρονται περισσότερο για την επαρκή φοίτηση (να μην ξεπεραστεί το όριο των απουσιών) και εναποθέτουν τις ελπίδες τους στα φροντιστήρια. Όσο αφορά την επικοινωνία μας με άλλους φορείς υπάρχουν οι δυνατότητες και έχουμε αναπτύξει ικανοποιητικές σχέσεις”.

7. Ως διευθυντής/-τρια θεωρείτε ότι αξιοποιείτε τα όποια περιθώρια αυτονομίας (π.χ. διοικητικά, οικονομικά) που προβλέπονται στο πλαίσιο της σχολικής σας μονάδας; (δικαιολογήστε την απάντησή σας).

“Ομολογουμένως δεν αξιοποιούνται σε μεγάλο βαθμό τα περιθώρια αυτονομίας, όχι στον επιθυμητό βαθμό”.

8. Ως διευθυντής/-τρια θεωρείτε ότι διαθέτετε τα απαραίτητα προσόντα, προκειμένου να διευρύνετε τα όποια περιθώρια αυτονομίας (π.χ. διοικητικά, οικονομικά) που

προβλέπονται στο πλαίσιο της σχολικής σας μονάδας; (δικαιολογήστε την απάντησή σας).

“Οι διευθυντές μπορεί να έχουν παιδαγωγική, αλλά δεν έχουν διοικητική επάρκεια - λείπουν ειδικές γνώσεις και επιμορφώσεις σε ζητήματα οικονομικά και διοικητικά. Οι διευθυντές μπορεί να παίρνουν πρωτοβουλίες, (να προσπαθούν να δημιουργήσουν το σχολείο που οραματίστηκαν) οι οποίες όμως περνούν από κόσκινο, το ίδιο το σύστημα φρενάρει και αποκαρδιώνει. Μόνο με διεκδίκηση ο διευθυντής μπορεί να κάνει πράγματα και να καταφέρει να αναβαθμίσει την υποδομή του σχολείου”.

9. Ποιοι είναι, κατά την άποψή σας, οι κυριότεροι παράγοντες που περιορίζουν τη δυνατότητα ύπαρξης ή/και ενδυνάμωσης της αυτονομίας στο πλαίσιο της σχολικής σας μονάδας;

“Το ίδιο το υπουργείο παιδείας είναι ο κύριος ανασταλτικός παράγοντας, δεν αφήνει ουσιαστικά περιθώρια. Άλλος βασικός παράγοντας είναι η υποχρηματοδότηση. Αν δεν υπάρχει οικονομική επάρκεια δεν υπάρχει ουσιαστική αυτονομία και ούτε μπορεί να αναβαθμιστεί ένα σχολείο”.

10. Σε ποιους τομείς θεωρείτε αναγκαίο να ενισχυθεί η αυτονομία στο πλαίσιο της σχολικής σας μονάδας σε περίπτωση που το επιθυμούσατε;

“Να έχει την δυνατότητα ο διευθυντής με τους καθηγητές να παρεμβαίνουν στο πρόγραμμα σπουδών του σχολείου σε θέματα μεθοδολογικά και διδακτικής. Δεύτερο να διατεθούν επαρκή χρηματικά κονδύλια για τα σχολεία. Αν δεν γίνει αυτό δεν υπάρχει ελπίδα να γίνει “πέταγμα” για τα σχολεία μας. Για παράδειγμα στόχοι για εξοπλισμό εργαστηρίων ή για χώρους άθλησης σκοντάφτουν στην οικονομική ανέχεια. Να ενισχυθεί η οικονομική αυτονομία. Να δίνεται η δυνατότητα κατάρτισης ενός οικονομικού προϋπολογισμού, να ερωτάται ο διευθυντής τι πρόγραμμα έχει και πόσο το κοστολογεί”.

11. Ποια μέτρα θα προτείνατε, προκειμένου να ενισχυθεί η αυτονομία στο πλαίσιο της σχολικής σας μονάδας σε περίπτωση που το επιθυμούσατε;

“Πρώτο, να μη βλέπουμε τα σχολεία στενά σαν χώρους μετάδοσης γνώσης, αλλά να τα δούμε πολύπλευρα σαν χώρους που ικανοποιούν ευρύτερες ανάγκες των μαθητών πολιτιστικές, αθλητικές κ.ά. Δεύτερο, αυτονομία είναι να ξεκαθαρίσουμε τι στόχους θέτουμε για το σχολείο μας και για τους μαθητές μας. Τρίτο, να έχει δυνατότητα αξιολόγησης και να βάζει κίνητρα. Δεν υπάρχουν κίνητρα, όλα επαφίονται στο φιλότιμο των καθηγητών. Ο διευθυντής για να μπορεί να κινητοποιεί το έμψυχο υλικό καθηγητές & μαθητές πρέπει να μπορεί να επιβραβεύει, να υπάρχουν κίνητρα”.

Συνέντευξη με Διευθυντή2

1. Πιστεύετε ότι η αυτονομία που ενδεχομένως διαθέτει μια σχολική μονάδα επιδρά θετικά ή αρνητικά σε ζητήματα οργάνωσης, λειτουργίας και διοίκησής της; (Δικαιολογείστε την απάντησή σας).

“Επιδρά θετικά στο βαθμό που είναι ουσιαστική χωρίς να σου βάζουν προϋποθέσεις και όρια. Στην πραγματικότητα σχεδόν καμιά αυτονομία δεν υπάρχει, σου βάζουν προϋποθέσεις σε κατευθύνουν και την συνδέουν στενά με την αξιολόγηση, είναι μια παγίδα”.

2. Το υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο αφήνει ικανοποιητικά περιθώρια αυτονομίας (διοικητικής, παιδαγωγικής, οικονομικής) στο πλαίσιο της σχολικής σας μονάδας;

“Μηδαμινά. Υπάρχουν ελάχιστα περιθώρια αυτονομίας στα παιδαγωγικά, στις διδακτικές επισκέψεις, επαφές με φορείς αλλά δεν αφήνει το ασφυκτικό αναλυτικό πρόγραμμα. Από την άλλη πως να οργανώσεις πράγματα όταν οι μισοί καθηγητές είναι μόνο 2 μέρες στο σχολείο και τις άλλες συμπληρώνουν ωράριο σε άλλα σχολεία. Οικονομική αυτονομία δεν υπάρχει, αλλά θέλω να επισημάνω ότι όταν έκανα αίτηση για διευθύντρια, δεν γνώριζα ότι θα έπρεπε να γίνω και οικονομικός manager”.

2.1 Θα επιθυμούσατε να ενισχυθεί η σχολική αυτονομία και σε ποιους τομείς ; (αναφέρετε παραδείγματα).

“Ναι, κυρίως σε θέματα παιδαγωγικά και διοίκησης. Όπως στις μεθόδους διδασκαλίας και ίσως και στη χρήση πολλαπλού βιβλίου. Ο εκπαιδευτικός να έχει την ελευθερία να συναποφασίζει με τους μαθητές τι θα διδάξει και πως θα το διδάξει”.

3. Μπορείτε να παρακινήσετε ουσιαστικά το διδακτικό προσωπικό σας για την ανάπτυξη μιας ομαδο-συνεργατικής κουλτούρας, με στόχο την υπεύθυνη και ενεργό συμμετοχή όλων των διδασκόντων στην διαμόρφωση και άσκηση της εσωτερικής πολιτικής του σχολείου; Αναλαμβάνουν οι διδάσκοντες υπεύθυνους ρόλους, ή περιορίζονται κυρίως στα διδακτικά τους καθήκοντα;

“ Στο σχολείο μας έχει αναπτυχθεί κουλτούρα συνεργασίας, άλλα οι περισσότεροι από μας είμαστε γερασμένος στόλος έχουν χαθεί οι δυνάμεις μας και παρατηρώ μια γενικότερη απογοήτευση για το διδακτικό μας έργο για το επάγγελμα μας, νοιώθουμε ότι είμαστε του “πεταματού”, απαξιωμένοι. Έχουμε βέβαια μερίδιο ευθύνης, βλέπω ότι πολλοί συνάδελφοι αποστασιοποιούνται από τις δράσεις του σχολείου και γιατί είναι κουρασμένοι και γιατί είναι απογοητευμένοι. Δηλαδή δεν θέλουν να κάνουν τίποτα περισσότερο από τα διδακτικά τους καθήκοντα και δεν το κάνουν με μεράκι. Δεν είναι αδιάφοροι αλλά δεν τους αφήνονται και περιθώρια, όταν σε τρέχουν συνέχεια με αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα και από σχολείο σε σχολείο”.

4. Πιστεύετε ότι έχετε την δυνατότητα να θέτετε στόχους παράλληλους και συμπληρωματικούς με τους στόχους της κεντρικής διοίκησης που να απαντούν στις ιδιαίτερες ανάγκες της σχολικής σας μονάδας;

“Ναι υπάρχει αυτή η δυνατότητα, κυρίως μπαίνουν στόχοι για εξοπλισμό και νέες διδακτικές μεθόδους”.

5. Εντάσσονται στον μεσοπρόθεσμο προγραμματισμό της σχολικής μονάδας εκπαιδευτικά ζητήματα όπως η προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος στις ανάγκες των μαθητών, η αξιοποίηση νέων διδακτικών μεθόδων, η ικανοποίηση επιμορφωτικών αναγκών των διδασκόντων, ο σχεδιασμός καινοτόμων δράσεων, η βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής;

“Για να πούμε την αλήθεια οι στόχοι μπαίνουν αποσπασματικά”.

6. Έχετε κατορθώσει στα πλαίσια της σχετικής σχολικής αυτονομίας να οικοδομήσετε ικανοποιητικές σχέσεις με την τοπική κοινωνία; Θα επιθυμούσατε να έχετε μεγαλύτερη διοικητική αυτονομία για να εμπλέκετε πιο ενεργά τους γονείς ή άλλους φορείς της τοπικής κοινωνίας (επιστημονικούς, κοινωνικούς) σε ζητήματα λειτουργίας του σχολείου σας;

“Έχουμε οικοδομήσει σχέσεις με φορείς αλλά όχι σε ικανοποιητικό βαθμό. Οι χρονοβόρες δυσκίνητες διαδικασίες που απαιτούνται, είναι αποτρεπτικές δεν είμαστε ελεύθεροι να καλούμε όποιον φορέα ή πρόσωπο θέλουμε, απαιτείται ειδική άδεια”.

7. Ως διευθυντής/-τρια θεωρείτε ότι αξιοποιείτε τα όποια περιθώρια αυτονομίας (π.χ. διοικητικά, οικονομικά) που προβλέπονται στο πλαίσιο της σχολικής σας μονάδας; (δικαιολογήστε την απάντησή σας).

“Δεν αξιοποιούνται επαρκώς. Εγώ ως διευθύντρια ξεκίνησα πιο δυναμικά αλλά τα τελευταία χρόνια έχω ξεφουσκώσει, δεν έχω τις αντοχές τρέχω για χίλια δυο πράγματα και η καθημερινότητα δεν με αφήνει να προγραμματίζω άλλα θέματα. Στο σχολείο μου δεν δικαιολογείται θέση υποδιευθυντή, και δεν υπάρχει φυσικά γραμματειακή υποστήριξη”.

8. Ως διευθυντής/-τρια θεωρείτε ότι διαθέτετε τα απαραίτητα προσόντα, προκειμένου να διευρύνετε τα όποια περιθώρια αυτονομίας (π.χ. διοικητικά, οικονομικά) που προβλέπονται στο πλαίσιο της σχολικής σας μονάδας; (δικαιολογήστε την απάντησή σας).

“Δεν υπάρχουν τα απαραίτητα διοικητικά και οικονομικά προσόντα. Προσωπικά δεν μου λείπει τίποτα να έχεις μεταπτυχιακό ή διδακτορικό άσχετο με την εκπαίδευση. Αντίθετα ένας χωρίς “χαρτιά” αν χειρίζεται καλά τον Η/Υ και έχει γνώση της σχολικής πραγματικότητας μπορεί να είναι πιο αποτελεσματικός”.

9. Ποιοι είναι, κατά την άποψή σας, οι κυριότεροι παράγοντες που περιορίζουν τη δυνατότητα ύπαρξης ή/και ενδυνάμωσης της αυτονομίας στο πλαίσιο της σχολικής σας μονάδας;

“Η υποκρισία της πολιτείας διαχρονικά, η οποία θέλει μια εκπαίδευση ελεγχόμενη και κατευθυνόμενη . Δεν θέλουν ένα δημόσιο σχολείο ανοικτό, δημοκρατικό, αποτελεσματικό. Γι αυτό και όλοι αυτοί οι πειραματισμοί που γίνονται τις τελευταίες δεκαετίες είναι πρόχειροι και ατελέσφοροι. Φυσικά μερίδιο ευθύνης έχουμε και εμείς οι εκπαιδευτικοί που βολευόμαστε μπαίνουμε σε μια ρουτίνα και όλα εντάζει”.

10. Σε ποιους τομείς θεωρείτε αναγκαίο να ενισχυθεί η αυτονομία στο πλαίσιο της σχολικής σας μονάδας σε περίπτωση που το επιθυμούσατε;

“Το κάθε σχολείο να μπορεί να διεκδικεί επαρκή χρηματοδότηση και μεγαλύτερη οικονομική αυτονομία για θέματα υποδομών. Μεγαλύτερη αυτονομία για προσαρμογή αναλυτικού προγράμματος, το οποίο δεν σου επιτρέπει να κάνεις άλλα πράγματα. Για παράδειγμα έχει εξοστρακιστεί η τέχνη από τα σχολεία μας, ούτε μια θεατρική παράσταση δεν μπορούμε να προγραμματίσουμε να δούμε”.

11. Ποια μέτρα θα προτείνατε, προκειμένου να ενισχυθεί η αυτονομία στο πλαίσιο της σχολικής σας μονάδας σε περίπτωση που το επιθυμούσατε;

“ Το σχολείο πρέπει να είναι πιο δημιουργικό, να βγάζει ολόπλευρα καλλιεργημένους και ευαίσθητους πολίτες. Αλλά δεν υπάρχει ούτε ο χρόνος (δεν επιτρέπει το αναλυτικό πρόγραμμα), ούτε οι χώροι οι υποδομές & ο εξοπλισμός”.

Συνέντευξη με Διευθυντή3

1. Πιστεύετε ότι η αυτονομία που ενδεχομένως διαθέτει μια σχολική μονάδα επιδρά θετικά ή αρνητικά σε ζητήματα οργάνωσης, λειτουργίας και διοίκησής της; (Δικαιολογείστε την απάντησή σας).

“Η ύπαρξη αυτονομίας της σχολικής μονάδας επιδρά θετικά, λύνει πιο γρήγορα πιο άμεσα τα ζητήματα, έχουμε κέρδος χρόνου, ευελιξία και μείωση της γραφειοκρατίας”.

2. Το υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο αφήνει ικανοποιητικά περιθώρια αυτονομίας (διοικητικής, παιδαγωγικής, οικονομικής) στο πλαίσιο της σχολικής σας μονάδας;

“Το υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο αφήνει ελάχιστα περιθώρια αυτονομίας”.

2.1 Σε ποιους τομείς υπάρχει η προαναφερθείσα δυνατότητα; (αναφέρετε παραδείγματα).

“Κυρίως στα θέματα διδασκαλίας και στην παιδαγωγική αντιμετώπιση προβληματικών συμπεριφορών μαθητών. Μερίδα καθηγητών προσπαθεί για νέες διδακτικές μεθόδους, αλλά η πίεση της ύλης δεν αφήνει πολλά περιθώρια στην Β κ Γ τάξη του Γενικού Λυκείου. Στα δευτερεύοντα μαθήματα υπάρχουν περισσότερα περιθώρια αξιοποίησης ελκυστικών μεθόδων διδασκαλίας και οργάνωσης διδακτικών επισκέψεων. Οικονομική αυτονομία δεν υπάρχει. Υπάρχει τεράστιο πρόβλημα με την υποχρηματοδότηση. Να φανταστείτε ότι έχουμε μόνο 3 βιντεοπροβολείς για 300 μαθητές, αναγκάζομαστε να βγάζουμε πρόγραμμα για να μην μιλώνουμε”.

3. Μπορείτε να παρακινήσετε ουσιαστικά το διδακτικό προσωπικό σας για την ανάπτυξη μιας ομαδο-συνεργατικής κουλτούρας, με στόχο την υπεύθυνη και ενεργό συμμετοχή όλων των διδασκόντων στην διαμόρφωση και άσκηση της εσωτερικής πολιτικής του σχολείου; Αναλαμβάνουν οι διδάσκοντες υπεύθυνους ρόλους, ή περιορίζονται κυρίως στα διδακτικά τους καθήκοντα;

“Ο διευθυντής μπορεί να παρακινεί ουσιαστικά τους εκπαιδευτικούς, αλλά δεν ανταποκρίνονται το ίδιο όλοι οι εκπαιδευτικοί. Ορισμένοι καθηγητές αναλαμβάνουν πολλές πρωτοβουλίες, δοκιμάζουν καινοτόμους τρόπους διδασκαλίας ενώ άλλοι διεκπεραιώνουν μόνο την υλη”.

4. Πιστεύετε ότι έχετε την δυνατότητα να θέτετε στόχους παράλληλους και συμπληρωματικούς με τους στόχους της κεντρικής διοίκησης που να απαντούν στις ιδιαίτερες ανάγκες της σχολικής σας μονάδας;

“Θέτουμε κάποιους στόχους, κυρίως για διδακτικές επισκέψεις. Δεν καταφέρνουμε να σχεδιάσουμε πολλά προγράμματα πολιτιστικά ή Erasmus, είναι μεγάλη η γραφειοκρατία, υπάρχει η αντίληψη ότι ωφελούνται μόνο λίγοι”.

5. Εντάσσονται στον μεσοπρόθεσμο προγραμματισμό της σχολικής μονάδας εκπαιδευτικά ζητήματα όπως η προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος στις ανάγκες των μαθητών, η αξιοποίηση νέων διδακτικών μεθόδων, η ικανοποίηση επιμορφωτικών αναγκών των διδασκόντων, ο σχεδιασμός καινοτόμων δράσεων, η βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής;

“Ο ετήσιος προγραμματισμός γίνεται στην αρχή κάθε χρονιάς, αλλά είναι γενικόλογος και αποσπασματικός. Όταν συζητάμε για στόχους να κάνουμε πράγματα για να φανεί το σχολείο μας προς τα έξω υπάρχει αντίδραση από μερίδα καθηγητών, οι οποίοι επιθυμούν να περιοριζόμαστε στα αυστηρά διδακτικά μας καθήκοντα. Στο Γενικό Λύκειο υπάρχει γενικότερο πρόβλημα, λόγω φροντιστηρίων τα διάφορα προγράμματα μπορούν να υλοποιούνται μόνο σαββατοκύριακα πράγμα που όπως καταλαβαίνετε δεν γίνεται”.

6. Έχετε κατορθώσει στα πλαίσια της σχετικής σχολικής αυτονομίας να οικοδομήσετε ικανοποιητικές σχέσεις με την τοπική κοινωνία; Θα επιθυμούσατε να έχετε μεγαλύτερη διοικητική αυτονομία για να εμπλέκετε πιο ενεργά τους γονείς ή άλλους φορείς της τοπικής κοινωνίας (επιστημονικούς, κοινωνικούς) σε ζητήματα λειτουργίας του σχολείου σας;

“Οι γονείς δεν ανταποκρίνονται είναι αποστασιοποιημένοι. Όσο αφορά τις σχέσεις μας με άλλους φορείς υπάρχουν πολλές δυνατότητες, δεν μας εμπόδιζε κανείς να κάνουμε κάτι που θέλουμε”.

7. Ως διευθυντής/-τρια θεωρείτε ότι αξιοποιείτε τα όποια περιθώρια αυτονομίας (π.χ. διοικητικά, οικονομικά) που προβλέπονται στο πλαίσιο της σχολικής σας μονάδας; (δικαιολογήστε την απάντησή σας).

“Προφανώς δεν αξιοποιούνται σε μεγάλο βαθμό τα περιθώρια αυτονομίας”.

8. Ως διευθυντής/-τρια θεωρείτε ότι διαθέτετε τα απαραίτητα προσόντα, προκειμένου να διευρύνετε τα όποια περιθώρια αυτονομίας (π.χ. διοικητικά, οικονομικά) που προβλέπονται στο πλαίσιο της σχολικής σας μονάδας; (δικαιολογήστε την απάντησή σας).

“Δεν υπάρχουν τα απαραίτητα προσόντα γιατί είναι πολλά τα μέτωπα. Θέλησα να γίνω διευθύντρια γιατί ένοιωσα ότι μπορώ να βοηθήσω το σχολείο, υστερώ όμως διοικητικών γνώσεων”.

9. Ποιοι είναι, κατά την άποψή σας, οι κυριότεροι παράγοντες που περιορίζουν τη δυνατότητα ύπαρξης ή/και ενδυνάμωσης της αυτονομίας στο πλαίσιο της σχολικής σας μονάδας;

“Η νομοθεσία το θεσμικό ασφυκτικό πλαίσιο λειτουργίας είναι το κυριότερο εμπόδιο για την ανάπτυξη της αυτονομίας. Μεγάλη μερίδα των εκπαιδευτικών έχουν μάθει τον τυφλοσούρτη, δεν αναλαμβάνουν ευθύνες, φοβούνται να εκτεθούν. Τέλος δεν νοείται σχολική αυτονομία χωρίς την ύπαρξη οικονομικής αυτονομίας”.

10. Σε ποιους τομείς θεωρείτε αναγκαίο να ενισχυθεί η αυτονομία στο πλαίσιο της σχολικής σας μονάδας σε περίπτωση που το επιθυμούσατε;

“Να υπάρχει περισσότερη αυτονομία στο αναλυτικό πρόγραμμα, περισσότερη ευχέρεια στην διαχείριση της ύλης, η οποία ασκεί μεγάλη πίεση σε καθηγητές και μαθητές τσακίζει την παιδαγωγική σχέση. Χρειάζεται ο διευθυντής να έχει περισσότερη διοικητική εξουσία αλλά υπάρχει φόβος για φαινόμενα αυταρχισμού. η οικονομική αυτονομία. Να δίνεται η δυνατότητα κατάρτισης ενός οικονομικού προϋπολογισμού, να ερωτάται ο διευθυντής τι πρόγραμμα έχει και πόσο το κοστολογεί”.

11. Ποια μέτρα θα προτείνετε, προκειμένου να ενισχυθεί η αυτονομία στο πλαίσιο της σχολικής σας μονάδας σε περίπτωση που το επιθυμούσατε;

“Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θα βοηθήσει στην ενίσχυση της σχολικής αυτονομίας. Πολλοί καθηγητές βέβαια είναι αντίθετοι, αλλά εγώ είμαι υπέρ της αξιολόγησης όχι της τιμωρητικής αλλά της βελτιωτικής, δεν μπορεί να είμαστε ανεξέλεγκτοι. Το σχολείο θα πρέπει να υποστηρίζεται ουσιαστικά στο έργο του από τις διάφορες δομές υποστήριξης. Η βοήθεια από τους συντονιστές εκπαιδευτικού έργου είναι προβληματική. Τέλος θα πρέπει να θεσμοθετηθεί η διοικητική γραμματειακή υποστήριξη στα σχολεία για να σταματήσει ο διευθυντής να είναι διεκπαιρωτής”.

Συνέντευξη με Διευθυντή4

1. Πιστεύετε ότι η αυτονομία που ενδεχομένως διαθέτει μια σχολική μονάδα επιδρά θετικά ή αρνητικά σε ζητήματα οργάνωσης, λειτουργίας και διοίκησής της; (Δικαιολογείτε την απάντησή σας).

“Η ύπαρξη σχολικής αυτονομίας επιδρά θετικά σε όλο το φάσμα λειτουργίας και διοίκησης της σχολικής μονάδας. Μειώνει τις χρονοβόρες γραφειοκρατικές διαδικασίες, δίνει μεγαλύτερη ευελιξία και μεγαλύτερη αμεσότητα στην αντιμετώπιση των διαφόρων ζητημάτων που ανακύπτουν στην σχολική ζωή, καθώς και μεγάλο όφελος στην διαχείριση του χρόνου. Όμως δεν είναι μόνο αυτά, κατά την γνώμη μου συνδέεται στενά με την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου καθώς δίνει την δυνατότητα να τίθενται στόχοι που να απαντούν στις ιδιαίτερες ανάγκες και στην φυσιογνωμία της κάθε σχολικής μονάδας. Υπάρχουν όμως και φόβοι για την κατεύθυνση που ενδεχομένως μπορεί να πάρει η σχολική αυτονομία, καθώς υπάρχει η διεθνής εμπειρία, όπου οι προσλήψεις των εκπαιδευτικών πέρασαν στους δήμους. Υπάρχει λοιπόν, ο κίνδυνος άρσης μονιμότητας, η επιλογή προσωπικού να περάσει στους δήμους με φόβο ρουσφετολογικών προσλήψεων”.

2. Το υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο αφήνει ικανοποιητικά περιθώρια αυτονομίας (διοικητικής, παιδαγωγικής, οικονομικής) στο πλαίσιο της σχολικής σας μονάδας;

“Το υπάρχον συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό εκπαιδευτικό μας σύστημα περιορίζει την σχολική αυτονομία, αλλά αναμφισβήτητα υπάρχουν αρκετά περιθώρια αυτονομίας”.

2.1 Σε ποιους τομείς υπάρχει η προαναφερθείσα δυνατότητα; (αναφέρετε παραδείγματα).

“Κατά κύριο λόγο στον παιδαγωγικό τομέα. Παρά το ασφυκτικό πλαίσιο του αναλυτικού προγράμματος πάντα υπάρχουν τα περιθώρια για προσαρμογές στο γνωστικό επίπεδο των

μαθητών, για διαχείριση του ρυθμού ολοκλήρωσης της ύλης, καθώς και για την επιλογή ελκυστικών και καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας. Βέβαια για τα πανελλαδικώς εξεταζόμενα μαθήματα δεν υπάρχουν ουσιαστικά περιθώρια παρέμβασης, γιατί απλώς τρέχουμε να καλύψουμε την ύλη. Επίσης υπάρχει το πεδίο των διάφορων εξωδιδασκτικών προγραμμάτων πολιτιστικών, περιβαλλοντικών και ακόμα και των ευρωπαϊκών που αφήνουν μεγάλα περιθώρια αυτόνομης δράσης και αυτενέργειας στα σχολεία. Το σχολείο επίσης μπορεί να ανοιχτεί στην κοινωνία και να έχει πολλαπλό όφελος από την συνεργασία με επιστημονικούς, κοινωνικούς ή επαγγελματικούς φορείς. Βέβαια ουσιαστική Διοικητική και οικονομική αυτονομία το σχολείο δεν έχει”.

3. Μπορείτε να παρακινήσετε ουσιαστικά το διδακτικό προσωπικό σας για την ανάπτυξη μιας ομαδο-συνεργατικής κουλτούρας, με στόχο την υπεύθυνη και ενεργό συμμετοχή όλων των διδασκόντων στην διαμόρφωση και άσκηση της εσωτερικής πολιτικής του σχολείου; Αναλαμβάνουν οι διδάσκοντες υπεύθυνους ρόλους, ή περιορίζονται κυρίως στα διδακτικά τους καθήκοντα;

“Πολύ σωστά, το κλειδί για την ανάπτυξη της σχολικής αυτονομίας είναι η κουλτούρα και το κλίμα που επικρατεί μέσα στην σχολική μονάδα. Ο διευθυντής μπορεί να επιδράσει καταλυτικά για την διαμόρφωση ενός θετικού συμμετοχικού κλίματος, μπορεί να πρωτοστατήσει στη διαμόρφωση ενός κοινού οράματος, να ενθαρρύνει την συλλογική σκέψη και δράση. Οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που γνωρίζουν τις ανάγκες της σχολικής τους μονάδας, και η ενίσχυση του ρόλου τους και της συμμετοχής τους, αποτελεί καίρια προϋπόθεση για την εδραίωση και επέκταση της σχετικής αυτονομίας. Υπάρχουν όμως αρκετές δυσκολίες. Υπάρχουν εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν ενεργά και αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, αλλά υπάρχουν και καθηγητές που εκδηλώνουν μια παθητικότητα. Η απαξίωση αλλά και σε πολλές περιπτώσεις και η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών αποτελεί μεγάλο εμπόδιο. Από την άλλη έχουμε να αντιπαλέψουμε την δημοσιοϋπαλληλική νοοτροπία την ευθυνοφοβία και το βόλεμα στην πεπατημένη. Τέλος θέλω να επισημάνω ότι ένας διευθυντής από μόνος του δεν μπορεί να κάνει θαύματα. Επαναλαμβάνουμε όλοι ότι ο διευθυντής πρέπει να έχει όραμα, ότι μπορεί να αλλάξει το σχολείο ακούγονται καλά, αλλά ας μην γελιόμαστε συνήθως είναι απλά ρητορική”.

4. Πιστεύετε ότι έχετε την δυνατότητα να θέτετε στόχους παράλληλους και συμπληρωματικούς με τους στόχους της κεντρικής διοίκησης που να απαντούν στις ιδιαίτερες ανάγκες της σχολικής σας μονάδας;

“Σαν διευθυντής πάντα προσπαθώ να σχεδιάζουμε στόχους που να αντιμετωπίζουν τα ιδιαίτερα προβλήματα του σχολείου μας, και να δεσμεύω οικειοθελώς όλους τους συναδέλφους

μου για την επίτευξη τους αλλά δεν είναι πάντα εύκολο. Το ασφυκτικό πλαίσιο του αναλυτικού προγράμματος και ο μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τμήμα, δεν επιτρέπουν να θέτουμε στόχους διαφορετικής αντιμετώπισης μαθητών με υποεπίδοση ή με μαθησιακά κενά. Η ενισχυτική διδασκαλία δεν μπορεί να οργανωθεί με καθηγητές που υπηρετούν στο σχολείο αλλά από αναπληρωτές και άρα δεν μπορεί να θεωρηθεί στόχος του σχολείου ”.

5. Εντάσσονται στον μεσοπρόθεσμο προγραμματισμό της σχολικής μονάδας εκπαιδευτικά ζητήματα όπως η προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος στις ανάγκες των μαθητών, η αξιοποίηση νέων διδακτικών μεθόδων, η ικανοποίηση επιμορφωτικών αναγκών των διδασκόντων, ο σχεδιασμός καινοτόμων δράσεων, η βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής;

“Βεβαίως γίνεται προσπάθεια να προγραμματίζουμε όλα όσα προαναφέρατε, αλλά δεν σας κρύβω ότι ο προγραμματισμός μας δεν είναι συστηματικός αλλά περισσότερο αποσπασματικός. Θα έπρεπε να υπάρχει προγραμματισμός 1-2 ετών και αποτίμηση πως τα πήγαμε, αλλά η αλήθεια είναι ότι οι στόχοι μπαίνουν αποσπασματικά και ευκαιριακά, ενώ δεν γίνεται συστηματικός απολογισμός, ούτε ουσιαστική αξιολόγηση. Πολλές φορές η υλοποίηση των στόχων μας γίνεται υπόθεση μόνο λίγων συναδέλφων μας. Για παράδειγμα η εφαρμογή νέων μεθόδων διδασκαλίας είναι περισσότερο ατομική επιδίωξη ορισμένων εκπαιδευτικών και όχι απόρροια συλλογικής προσπάθειας. Τα τελευταία χρόνια έχουμε θεσπίσει την από κοινού επεξεργασία από καθηγητές και μαθητές ενός εσωτερικού κανονισμού λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Θεωρώ ότι η δέσμευση στην τήρηση αυτού του κανονισμού άρχισε να αποτελεί ένα βασικό χαρακτηριστικό της ιδιαίτερης ταυτότητας και φυσιογνωμίας του σχολείου μας”.

6. Έχετε κατορθώσει στα πλαίσια της σχετικής σχολικής αυτονομίας να οικοδομήσετε ικανοποιητικές σχέσεις με την τοπική κοινωνία; Θα επιθυμούσατε να έχετε μεγαλύτερη διοικητική αυτονομία για να εμπλέκετε πιο ενεργά τους γονείς ή άλλους φορείς της τοπικής κοινωνίας (επιστημονικούς, κοινωνικούς) σε ζητήματα λειτουργίας του σχολείου σας;

“ Η συμμετοχή και η εμπλοκή των γονέων είναι μηδαμινή, ειδικά στα γενικά λύκεια δεν καταφέρνουμε να τους κινητοποιήσουμε. Σε ζητήματα ανοικτότητας του σχολείου έχουμε καταφέρει αρκετά αλλά όχι ικανοποιητικά. Κύρια αιτία το ασφυκτικό πλαίσιο με τα πανελλαδικώς εξεταζόμενα μαθήματα. ”.

7. Ως διευθυντής/-τρια θεωρείτε ότι αξιοποιείτε τα όποια περιθώρια αυτονομίας (π.χ. διοικητικά, οικονομικά) που προβλέπονται στο πλαίσιο της σχολικής σας μονάδας; (δικαιολογήστε την απάντησή σας).

“Όχι, δεν αξιοποιούνται στον επιθυμητό βαθμό. Το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό μας σύστημα αποτελεί την βασική αιτία για την ανάλωση μας με την καθημερινότητα καθώς και για τον ελλιπή σχεδιασμό στόχων σε επίπεδο σχολικής μονάδας”.

8. Ως διευθυντής/-τρια θεωρείτε ότι διαθέτετε τα απαραίτητα προσόντα, προκειμένου να διευρύνετε τα όποια περιθώρια αυτονομίας (π.χ. διοικητικά, οικονομικά) που προβλέπονται στο πλαίσιο της σχολικής σας μονάδας; (δικαιολογήστε την απάντησή σας).

“Δεν υπάρχουν οι απαραίτητες γνώσεις για το επιστημονικό management, δεν έχουμε εκπαιδευτεί σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης σχολικών μονάδων και ειδικότερα δεν έχουμε εκπαιδευτεί σε ζητήματα αυτόνομης λειτουργίας ή για τον ρόλο του διευθυντή στο σύγχρονο αυτόνομο σχολείο.”.

9. Ποιοι είναι, κατά την άποψή σας, οι κυριότεροι παράγοντες που περιορίζουν τη δυνατότητα ύπαρξης ή/και ενδυνάμωσης της αυτονομίας στο πλαίσιο της σχολικής σας μονάδας;

“Βασικός παράγοντας είναι η υποχρηματοδότηση. Δεν μπορείς να ανανεώνεις τους τρόπους διδασκαλίας χωρίς διαδραστικούς πίνακες ή έστω βιντεοπροβολείς και υπολογιστές σε κάθε αίθουσα. Ο συγκεντρωτισμός του εκπαιδευτικού μας συστήματος το ασφυκτικό πλαίσιο της νομοθεσίας, των εγκυκλίων και οδηγιών, που ορίζουν και προδιαγράφουν τα πάντα, δεν επιτρέπουν τον μακροχρόνιο και μεσοπρόθεσμο προγραμματισμό, αλλά μόνο τον βραχυπρόθεσμο, τον διεκπαιρωτικό για τα τρέχοντα ζητήματα λειτουργίας. Επιπρόσθετα οι εκπαιδευτικοί έχουμε άγνοια για το πώς θα πρέπει να δουλεύει ένα αυτόνομο σχολείο”.

10. Σε ποιους τομείς θεωρείτε αναγκαίο να ενισχυθεί η αυτονομία στο πλαίσιο της σχολικής σας μονάδας σε περίπτωση που το επιθυμούσατε;

“ Σε όλους τους τομείς. Κυρίως απαιτείται ουσιαστική οικονομική αυτονομία με γενναία ενίσχυση της χρηματοδότησης”.

11. Ποια μέτρα θα προτείνατε, προκειμένου να ενισχυθεί η αυτονομία στο πλαίσιο της σχολικής σας μονάδας σε περίπτωση που το επιθυμούσατε;

“ Η Αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αν γίνεται σωστά και έχει ως στόχο την συνεχή βελτίωση και όχι την τιμωρία, μπορεί να αποτελέσει εργαλείο για τον προγραμματισμό και την διαμόρφωση εσωτερικής πολιτικής του σχολείου. Επιπλέον απαιτείται η θέσπιση ουσιαστικών κινήτρων. Θα ήθελα να μπορώ να δώσω κίνητρα στους συναδέλφους για να αναπτυχθεί μια ομαδοσυνεργατική κουλτούρα, και ενεργή συμμετοχή όλων στην διαμόρφωση της ιδιαίτερης εσωτερικής πολιτικής του σχολείου”.

Συνέντευξη με Διευθυντή5

1. Πιστεύετε ότι η αυτονομία που ενδεχομένως διαθέτει μια σχολική μονάδα επιδρά θετικά ή αρνητικά σε ζητήματα οργάνωσης, λειτουργίας και διοίκησής της; (Δικαιολογείστε την απάντησή σας).

“Οποσδήποτε η ύπαρξη της σχολικής αυτονομίας επιδρά θετικά”.

2. Το υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο αφήνει ικανοποιητικά περιθώρια αυτονομίας (διοικητικής, παιδαγωγικής, οικονομικής) στο πλαίσιο της σχολικής σας μονάδας;

“Ναι, παρά το συγκεντρωτικό θεσμικό πλαίσιο πιστεύω ‘ότι υπάρχουν περιθώρια αυτονομίας”.

2.1 Σε ποιους τομείς υπάρχει η προαναφερθείσα δυνατότητα; (αναφέρετε παραδείγματα).

“Κυρίως στα παιδαγωγικά θέματα και στους μεθόδους διδασκαλίας. Στα οικονομικά τα πράγματα είναι δύσκολα, δεν υπάρχει αυτονομία. Διοικητικά και εδώ δύσκολα, υπάρχει το ασφυκτικό πλαίσιο των νόμων και των εγκυκλίων, αλλά πιστεύω ότι αν ένας διευθυντής θέλει, μπορεί να περιορίσει την γραφειοκρατία στο εσωτερικό της σχολικής μονάδας. Φυσικά, αυτονομία σε θέματα επιλογής προσωπικού ή μαθητών δεν υπάρχει.”.

3. Μπορείτε να παρακινήσετε ουσιαστικά το διδακτικό προσωπικό σας για την ανάπτυξη μιας ομαδο-συνεργατικής κουλτούρας, με στόχο την υπεύθυνη και ενεργό συμμετοχή όλων των διδασκόντων στην διαμόρφωση και άσκηση της εσωτερικής πολιτικής του σχολείου; Αναλαμβάνουν οι διδάσκοντες υπεύθυνους ρόλους, ή περιορίζονται κυρίως στα διδακτικά τους καθήκοντα;

“Ο διευθυντής μπορεί να παρακινήσει αλλά εάν ένας καθηγητής είναι αρνητικός δεν μπορείς να κάνεις τίποτα. Υπάρχει συμμετοχή σε προγράμματα και δράσεις, αλλά δεν συμμετέχουν όλοι το ίδιο. Μερίδα καθηγητών είναι αρνητικοί. Ηλικιακά όλοι οι καθηγητές είναι μεγάλοι, και δεν μπορείς να τους αλλάξεις νοοτροπία, όπως λένε “αυτό ξέρω αυτό κάνω” ”.

4. Πιστεύετε ότι έχετε την δυνατότητα να θέτετε στόχους παράλληλους και συμπληρωματικούς με τους στόχους της κεντρικής διοίκησης που να απαντούν στις ιδιαίτερες ανάγκες της σχολικής σας μονάδας;

“Βεβαίως και προσπαθούμε, αλλά δεν είναι πάντα εύκολο”.

5. Εντάσσονται στον μεσοπρόθεσμο προγραμματισμό της σχολικής μονάδας εκπαιδευτικά ζητήματα όπως η προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος στις ανάγκες των μαθητών, η αξιοποίηση νέων διδακτικών μεθόδων, η ικανοποίηση επιμορφωτικών αναγκών των διδασκόντων, ο σχεδιασμός καινοτόμων δράσεων, η βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής;

“Ο ετήσιος προγραμματισμός γίνεται στην αρχή κάθε χρονιάς. Σχεδιάζουμε και υλοποιούμε τέσσερα ευρωπαϊκά προγράμματα, που περιλαμβάνουν και ανταλλαγές μαθητών και προγράμματα επιμόρφωσης καθηγητών. Δεν έχουμε καταφέρει όμως, να έχουμε ένα συστηματικό προγραμματισμό”.

6. Έχετε κατορθώσει στα πλαίσια της σχετικής σχολικής αυτονομίας να οικοδομήσετε ικανοποιητικές σχέσεις με την τοπική κοινωνία; Θα επιθυμούσατε να έχετε μεγαλύτερη διοικητική αυτονομία για να εμπλέκετε πιο ενεργά τους γονείς ή άλλους φορείς της τοπικής κοινωνίας (επιστημονικούς, κοινωνικούς) σε ζητήματα λειτουργίας του σχολείου σας;

“Προσπαθούμε να εμπλέξουμε και να διευκολύνουμε τους γονείς. Όσο αφορά την επικοινωνία μας με άλλους φορείς, οργανώνουμε ημερίδες και άλλες δράσεις, φυσικά δεν έχουμε αξιοποιήσει όλες τις δυνατότητες”.

7. Ως διευθυντής/-τρια θεωρείτε ότι αξιοποιείτε τα όποια περιθώρια αυτονομίας (π.χ. διοικητικά, οικονομικά) που προβλέπονται στο πλαίσιο της σχολικής σας μονάδας; (δικαιολογήστε την απάντησή σας).

“Στο Γυμνάσιο υπάρχουν περισσότερα περιθώρια αυτονομίας, ενώ στο λύκειο είναι περιορισμένα δεν υλοποιούνται προγράμματα. Συνολικά όμως, πεποίθησή μου είναι ότι η σχολική αυτονομία δεν αξιοποιείται επαρκώς. Η πείρα έχει δείξει ότι είναι δύσκολο η εφαρμογή στην πράξη γιατί απαιτεί το κάτι παραπάνω- έχουμε μάθει να συμπεριφερόμαστε σαν δημόσιοι υπάλληλοι, «δεν έχω λόγο να κάνω το κάτι παραπάνω», είμαστε ευθυνόφοβοι. Από την άλλη, υπάρχει έλλειψη κινήτρων”.

8. Ως διευθυντής/-τρια θεωρείτε ότι διαθέτετε τα απαραίτητα προσόντα, προκειμένου να διευρύνετε τα όποια περιθώρια αυτονομίας (π.χ. διοικητικά, οικονομικά) που προβλέπονται στο πλαίσιο της σχολικής σας μονάδας; (δικαιολογήστε την απάντησή σας).

“Οι διευθυντές δεν έχουμε τα απαραίτητα προσόντα - λείπουν ειδικές γνώσεις. Όταν γίνονται οι κρίσεις διευθυντών μόνο τα χαρτιά μετράνε και τίποτα άλλο, τι έχει κάνει για το σχολείο και που το έχει φτάσει δεν μετράει καθόλου, δεν κρίνεται η ουσία οι διοικητικές γνώσεις η διοικητική εμπειρία και το ταλέντο του καθενός. Ενώ μεταξύ μας ξέρουμε ότι κάποιοι είναι ακατάλληλοι για την θέση διευθυντή όταν φτάσει η ώρα της κρίσης κοιτάνε μόνο τα τυπικά προσόντα.”.

9. Ποιοι είναι, κατά την άποψή σας, οι κυριότεροι παράγοντες που περιορίζουν τη δυνατότητα ύπαρξης ή/και ενδυνάμωσης της αυτονομίας στο πλαίσιο της σχολικής σας μονάδας;

“Το ίδιο το υπουργείο παιδείας δεν αφήνει ουσιαστικά περιθώρια. Η υποχρηματοδότηση φρενάρει την αυτονομία. Αποτελεί πρόβλημα η χρηματοδότηση ανάλογα με τον αριθμό των μαθητών. Επίσης υπάρχει θέμα διαφάνειας για την σχολική επιτροπή του Δήμου. Τα χρήματα θα έπρεπε να δίνονται ανάλογα με τις ελλείψεις ή τους στόχους που θέτει το κάθε σχολείο”.

10. Σε ποιους τομείς θεωρείτε αναγκαίο να ενισχυθεί η αυτονομία στο πλαίσιο της σχολικής σας μονάδας σε περίπτωση που το επιθυμούσατε;

“Απαιτείται ενίσχυση της οικονομικής αυτονομίας ή οποία να συνοδεύεται με μεγαλύτερη χρηματοδότηση”.

11. Ποια μέτρα θα προτείνατε, προκειμένου να ενισχυθεί η αυτονομία στο πλαίσιο της σχολικής σας μονάδας σε περίπτωση που το επιθυμούσατε;

“Θα έπρεπε να υπάρχουν κίνητρα. Η αυτοαξιολόγηση ίσως βοηθούσε. Η επιλογή και η αξιολόγηση του προσωπικού είναι ευαίσθητο θέμα δεν το θέλουμε συνδικαλιστικά γιατί ενέχει πολλούς κινδύνους, αλλά από την άλλη έχουμε φτάσει στο άλλο άκρο ο διευθυντής να μην έχει δικαιοδοσία να ελέγξει έναν εκπ/κο που ασκεί πλημμελώς τα καθήκοντα του”.

Συνέντευξη με Διευθυντή6

1. Πιστεύετε ότι η αυτονομία που ενδεχομένως διαθέτει μια σχολική μονάδα επιδρά θετικά ή αρνητικά σε ζητήματα οργάνωσης, λειτουργίας και διοίκησής της; (Δικαιολογείστε την απάντησή σας).

“Οποσδήποτε επιδρά θετικά. Έχεις την δυνατότητα να παίρνεις αποφάσεις σύμφωνα με τις ιδιαιτερότητες”.

2. Το υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο αφήνει ικανοποιητικά περιθώρια αυτονομίας (διοικητικής, παιδαγωγικής, οικονομικής) στο πλαίσιο της σχολικής σας μονάδας;

“Τα περιθώρια είναι πολύ λίγα σε σχέση με αυτό που απαιτείται”.

2.1 Σε ποιους τομείς υπάρχει η προαναφερθείσα δυνατότητα; (αναφέρετε παραδείγματα).

“Κυρίως στον παιδαγωγικό τομέα, σε θέματα ειδικής αγωγής σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Παρά την αναγκαιότητα, οι προσαρμογές και οι παρεμβάσεις στο αναλυτικό πρόγραμμα είναι στην «κόψη» του νόμου. Διοικητική και οικονομική αυτονομία στο σχολείο δεν υπάρχει. Η διαχείριση των οικονομικών έχει γίνει πολύ γραφειοκρατική, ίσως για προστασία από φαινόμενα διασπάθισης δημοσίου χρήματος. Η ύπαρξη πλαφόν ανά κατηγορία δαπάνης στερεί την και την λιγοστή οικονομική αυτονομία. Για παράδειγμα, για προμήθεια

ηλεκτρονικών υπολογιστών στα σχολεία του Δήμου Βόλου υπάρχει ανώτατο πλαφόν δαπάνης 24.000 €, αυτό σημαίνει ότι αναλογούν 500 € για κάθε σχολείο. Υλοποιούνται αρκετά προγράμματα αλλά επαφίονται αποκλειστικά στο φιλότιμο κάποιων εκπαιδευτικών χωρίς κίνητρα χωρίς επιβράβευση, θα ήταν θετικό να ενταθούν στο σχολικό ωράριο ή να συμπληρώνουν το ωράριο τους. Θα παρορούσε να ήταν πιο οργανωμένο και σε συνεργασία με περισσότερους καθηγητές”.

3. Μπορείτε να παρακινήσετε ουσιαστικά το διδακτικό προσωπικό σας για την ανάπτυξη μιας ομαδο-συνεργατικής κουλτούρας, με στόχο την υπεύθυνη και ενεργό συμμετοχή όλων των διδασκόντων στην διαμόρφωση και άσκηση της εσωτερικής πολιτικής του σχολείου; Αναλαμβάνουν οι διδάσκοντες υπεύθυνους ρόλους, ή περιορίζονται κυρίως στα διδακτικά τους καθήκοντα;

“ Ο διευθυντής μπορεί να κινητοποιήσει για να κάνουμε το σχολείο όπως το ονειρευόμαστε. Δεν έχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί ενεργή συμμετοχή. Υπάρχει ένας πυρήνας καθηγητών που κάνει το κάτι παραπάνω, στηρίζει το διοικητικό έργο, αναπτύσσει πρωτοβουλίες, στηρίζει το κοινωνικό έργο για μαθητές, αναβαθμίζει τα εργαστήρια. Το πρόβλημα της συμμετοχής σχετίζεται με την έλλειψη κοινού χρόνου για την πραγματοποίηση των ομαδικών και συλλογικών εργασιών που απαιτούνται (συνεδριάσεις, συσκέψεις κλπ), οι οποίες κατά βάση πρέπει να γίνονται εκτός σχολικού ωραρίου. ”.

4. Πιστεύετε ότι έχετε την δυνατότητα να θέτετε στόχους παράλληλους και συμπληρωματικούς με τους στόχους της κεντρικής διοίκησης που να απαντούν στις ιδιαίτερες ανάγκες της σχολικής σας μονάδας;

“Φυσικά υπάρχει αυτή η δυνατότητα, και πιστεύω ότι ο διευθυντής είναι αυτός που οφείλει να ανοίγει δρόμους, να σχεδιάζει στόχους και προτεραιότητες. ”

5. Εντάσσονται στον μεσοπρόθεσμο προγραμματισμό της σχολικής μονάδας εκπαιδευτικά ζητήματα όπως η προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος στις ανάγκες των μαθητών, η αξιοποίηση νέων διδακτικών μεθόδων, η ικανοποίηση επιμορφωτικών αναγκών των διδασκόντων, ο σχεδιασμός καινοτόμων δράσεων, η βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής;

“Ο προγραμματισμός στο υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο δεν είναι εύκολη υπόθεση. Έχουμε όμως θεσπίσει 3ετη προγραμματισμό κυρίως για θέματα υλικοτεχνικής υποδομής, τοποθέτηση βιντεοπροβολέων σε όλες τις αίθουσες, δημιουργίας στούντιο ηχογράφησης, εργαστηρίου ρομποτικής. Επίσης υλοποιούμε πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών για συμβουλευτική & αντιμετώπιση μαθητών με αποκλίνουσα συμπεριφορά με τη βοήθεια ειδικών. Αποδεικνύεται, ότι αν βάζεις στόχους κάτι μπορεί να πετύχεις. Βέβαια αν δεν έχεις τα απαραίτητα μέσα και στήριξη πώς να σχεδιάσεις στόχους. Για παράδειγμα έχουμε διαδραστικούς πίνακες αλλά δεν χρησιμοποιούνται γιατί αφενός οι καθηγητές δεν μπορούν να τους χειριστούν και αφετέρου δεν έχει δημιουργηθεί

εκπαιδευτικό λογισμικό για τα περισσότερα μαθήματα ”.

6. Έχετε κατορθώσει στα πλαίσια της σχετικής σχολικής αυτονομίας να οικοδομήσετε ικανοποιητικές σχέσεις με την τοπική κοινωνία; Θα επιθυμούσατε να έχετε μεγαλύτερη διοικητική αυτονομία για να εμπλέκετε πιο ενεργά τους γονείς ή άλλους φορείς της τοπικής κοινωνίας (επιστημονικούς, κοινωνικούς) σε ζητήματα λειτουργίας του σχολείου σας;

“ Επιζητούμε και υπάρχει καλή συνεργασία με μερίδα γονέων, όχι με την πλειονότητα. Όσο αφορά την επικοινωνία μας με άλλους φορείς υπάρχουν δυνατότητες και έχουμε αναπτύξει ικανοποιητικές σχέσεις με ΚΕΘΕΑ, ΚΕΣΥ. Διοργανώνουμε ημερίδες, καλούμε φορείς στο σχολείο για διάφορα θέματα”.

7. Ως διευθυντής/-τρια θεωρείτε ότι αξιοποιείτε τα όποια περιθώρια αυτονομίας (π.χ. διοικητικά, οικονομικά) που προβλέπονται στο πλαίσιο της σχολικής σας μονάδας; (δικαιολογήστε την απάντησή σας).

“ Στο μέτρο που μας αφήνει η καθημερινότητα αξιοποιούμε τα περιθώρια αυτονομίας ”.

8. Ως διευθυντής/-τρια θεωρείτε ότι διαθέτετε τα απαραίτητα προσόντα, προκειμένου να διευρύνετε τα όποια περιθώρια αυτονομίας (π.χ. διοικητικά, οικονομικά) που προβλέπονται στο πλαίσιο της σχολικής σας μονάδας; (δικαιολογήστε την απάντησή σας).

“ Σε θέματα διοίκησης και οικονομικής διαχείρισης δεν υπάρχει επάρκεια. Για παράδειγμα δεν υπάρχουν γνώσεις να κάνεις μια οικονομοτεχνική μελέτη, γι’ αυτό πολλοί διευθυντές διστάζουν να προκηρύξουν έναν οικονομικό διαγωνισμό ”.

9. Ποιοι είναι, κατά την άποψή σας, οι κυριότεροι παράγοντες που περιορίζουν τη δυνατότητα ύπαρξης ή/και ενδυνάμωσης της αυτονομίας στο πλαίσιο της σχολικής σας μονάδας;

“Το ίδιο το υπουργείο παιδείας δεν αφήνει περιθώρια. Η γραφειοκρατία για έναν διευθυντή σχολείου είναι τεράστια, αναλώνεται (χωρίς διοικητική υποστήριξη) σε πολυάριθμες τυπικές διαδικασίες και περιορίζεται ο χρόνος να ασχοληθεί με θέματα διεύρυνσης της αυτόνομης λειτουργίας. Το αναλυτικό πρόγραμμα είναι το πιο πιεστικό δεν αφήνει χρόνο για άλλες δράσεις πρέπει να μειωθεί η υλη, πολλοί μαθητές παραιτούνται. Επίσης είναι η ευθυνοφοβία η νοοτροπία, η άγνοια, ο φόβος να μην κάνεις το λάθος”.

10. Σε ποιους τομείς θεωρείτε αναγκαίο να ενισχυθεί η αυτονομία στο πλαίσιο της σχολικής σας μονάδας σε περίπτωση που το επιθυμούσατε;

“Ενίσχυση της παιδαγωγικής καθώς και της οικονομικής αυτονομίας ή οποία να συνοδεύεται με μεγαλύτερη χρηματοδότηση, με την υπάρχουσα κατάσταση καλύπτουμε μόνο τα χαρτικά και την γραφική ύλη ”.

11. Ποια μέτρα θα προτείνετε, προκειμένου να ενισχυθεί η αυτονομία στο πλαίσιο της σχολικής σας μονάδας σε περίπτωση που το επιθυμούσατε;

“Ευέλικτο αναλυτικό πρόγραμμα, δηλαδή να υπάρχει ένας βασικός κορμός αναλυτικού προγράμματος υποχρεωτικός για όλους τους μαθητές και παράλληλα να υπάρχουν κάποιες ώρες ευέλικτου προγράμματος όπου να αποφασίζει ο σύλλογος ποιος θα διδάξει τι, σε ποιους μαθητές, με βάση τις ανάγκες τους. Ο διευθυντής να έχει την δυνατότητα να παρέχει κίνητρα. Στην πράξη δεν μπορείς να ελέγξεις, το μόνο εργαλείο που έχουμε σαν διοίκηση για την παρακίνηση είναι η δημιουργία καλού θετικού κλίματος και καλών σχέσεων επικοινωνίας με τους συναδέλφους. Ο διευθυντής θα μπορούσε να έχει μεγαλύτερη εξουσία στη ανάθεση καθηκόντων- αρμοδιοτήτων με παράλληλη παροχή κινήτρων. Απαιτείται επιμόρφωση. Να υπάρχει διοικητικό προσωπικό στα σχολεία ”.

Συνέντευξη με Διευθυντή⁷

1. Πιστεύετε ότι η αυτονομία που ενδεχομένως διαθέτει μια σχολική μονάδα επιδρά θετικά ή αρνητικά σε ζητήματα οργάνωσης, λειτουργίας και διοίκησής της; (Δικαιολογείτε την απάντησή σας).

“Επιδρά θετικά οδηγεί σε μείωση γραφειοκρατίας και βοηθά την σχολική μονάδα να προσαρμόζεται στις ιδιαιτερότητες. Είμαι υπέρμαχος της ενίσχυσης της αυτονομίας αλλά αντιλαμβάνομαι και τους κινδύνους, η αυτονομία οδηγεί σε περισσότερη λογοδοσία και αξιολόγηση ”.

2. Το υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο αφήνει ικανοποιητικά περιθώρια αυτονομίας (διοικητικής, παιδαγωγικής, οικονομικής) στο πλαίσιο της σχολικής σας μονάδας;

“Ελάχιστα περιθώρια αν κάποιος θέλει να αυτονομηθεί κινδυνεύει να παρανομήσει”.

2.1 Σε ποιους τομείς υπάρχει η προαναφερθείσα δυνατότητα; (αναφέρετε παραδείγματα).

“Κυρίως στον παιδαγωγικό τομέα. στους τρόπους διδασκαλίας, στα παιδαγωγικά μέτρα αντιμετώπισης αποκλίνουσας συμπεριφοράς μαθητών. Επίσης υπάρχουν ορισμένα μικρά περιθώρια προσαρμογής του αναλυτικού προγράμματος στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών. Στον διοικητικό τομέα δεν υπάρχει αυτονομία, αλλά εγώ γνωρίζω ότι στα διοικητικά υπάρχει το γράμμα αλλά και το πνεύμα του νόμου, οφείλω να γνωρίζω τους νόμους

αλλά στην ερμηνεία τους και την εφαρμογή τους ο κάθε διευθυντής μπορεί να αυτονομηθεί σε επιμέρους θέματα. Τέλος, στα οικονομικά δεν μπορεί να γίνεται λόγος για αυτονομία ”.

3. Μπορείτε να παρακινήσετε ουσιαστικά το διδακτικό προσωπικό σας για την ανάπτυξη μιας ομαδο-συνεργατικής κουλτούρας, με στόχο την υπεύθυνη και ενεργό συμμετοχή όλων των διδασκόντων στην διαμόρφωση και άσκηση της εσωτερικής πολιτικής του σχολείου; Αναλαμβάνουν οι διδάσκοντες υπεύθυνους ρόλους, ή περιορίζονται κυρίως στα διδακτικά τους καθήκοντα;

“ Από τον διευθυντή υπάρχει δυνατότητα παρότρυνσης και παρακίνησης. Μια μερίδα συναδέλφων συμμετέχει ενεργά στα σχολικά τεκταινόμενα, αλλά πολλοί συνάδελφοι εκδηλώνουν απροθυμία, δεν θέλουν να κάνουν τίποτα περισσότερο από τα αυστηρά διδακτικά τους καθήκοντα. Οι καθηγητές βιώνουν απογοήτευση για το επάγγελμά τους, και απαξίωση τόσο από μαθητές και γονείς, αλλά και ευρύτερα από την κοινωνία. Υπάρχουν τα εργαλεία "ελέγχου" των καθηγητών που δεν ανταποκρίνονται, αλλά δεν χρησιμοποιούνται για να μην "χαλάσουμε τις καρδιές μας", άρα το μόνο που έχουμε σαν διοίκηση για την παρακίνηση είναι η δημιουργία καλού θετικού κλίματος και καλών σχέσεων επικοινωνίας με τους συναδέλφους. Να μη ξεχνάμε ότι οι περισσότεροι καθηγητές στην 4η φάση της καριέρας τους την μη δημιουργική ”.

4. Πιστεύετε ότι έχετε την δυνατότητα να θέτετε στόχους παράλληλους και συμπληρωματικούς με τους στόχους της κεντρικής διοίκησης που να απαντούν στις ιδιαίτερες ανάγκες της σχολικής σας μονάδας;

“Βεβαίως και υπάρχει αυτή η δυνατότητα και γίνεται αυτή η προσπάθεια με βάση και τις ιδιαιτερότητες του σχολείου”.

5. Εντάσσονται στον μεσοπρόθεσμο προγραμματισμό της σχολικής μονάδας εκπαιδευτικά ζητήματα όπως η προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος στις ανάγκες των μαθητών, η αξιοποίηση νέων διδακτικών μεθόδων, η ικανοποίηση επιμορφωτικών αναγκών των διδασκόντων, ο σχεδιασμός καινοτόμων δράσεων, η βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής;

“ Κανονικά θα έπρεπε να κάνουμε προγραμματισμό 1-2 ετών και αποτίμηση πως τα πήγαμε, αλλά η αλήθεια είναι ότι οι στόχοι μπαίνουν αποσπασματικά και ευκαιριακά. Σχεδιάζουμε όμως κάποιες παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση μαθητών με διαφορετικότητα, με αποκλίνουσες παιδαγωγικές και μαθησιακές συμπεριφορές, καθώς και παρεμβάσεις για τους μειονοτικούς (ρομά) μαθητές Επίσης υλοποιούμε πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών για Α΄ βοήθειες”.

6. Έχετε κατορθώσει στα πλαίσια της σχετικής σχολικής αυτονομίας να οικοδομήσετε ικανοποιητικές σχέσεις με την τοπική κοινωνία; Θα επιθυμούσατε να έχετε μεγαλύτερη διοικητική αυτονομία για να εμπλέκετε πιο ενεργά τους γονείς ή άλλους φορείς της τοπικής κοινωνίας (επιστημονικούς, κοινωνικούς) σε ζητήματα λειτουργίας του σχολείου σας;

“ Οι γονείς δεν ανταποκρίνονται. Η κριτική των γονέων ως και παρεμβάσεις τους είναι αρνητικές. Ο ρόλος περιορίζεται στην κοπή βασιλόπιτας και στις αναμνηστικές φωτογραφίες. Λόγοι η οικονομική κρίση, η βιοπάλη. Υπάρχει εξωστρέφεια για παράδειγμα έχουμε δημιουργήσει ένα άτυπο δίκτυο για την ένταξη των ρομά ”.

7. Ως διευθυντής/-τρια θεωρείτε ότι αξιοποιείτε τα όποια περιθώρια αυτονομίας (π.χ. διοικητικά, οικονομικά) που προβλέπονται στο πλαίσιο της σχολικής σας μονάδας; (δικαιολογήστε την απάντησή σας).

“ Αξιοποιούνται αλλά όχι επαρκώς "πράγματα" που θα μπορούσα να κάνω για να αυτονομηθώ περισσότερο δεν τα έχω κάνει για 2 λόγους δεν το σκέφτηκα - δεν πέρασε από το μυαλό μου, και κανείς δεν μου το υπέδειξε, και η παράμετρος του φόβου ότι παρανομώ, αλλά περνώντας τα χρόνια μαθαίνω να κινούμαι με το πνεύμα του νόμου και να έχω μεγαλύτερη ευελιξία. ο διευθυντής πρέπει να αναλαμβάνει την ευθύνη. Δεν φοβάμαι πια να συγκρουστώ με την διοίκηση ή με κάποιο άλλο φορέα για το καλό του σχολείου. Λόγοι για την μη επαρκή αξιοποίηση είναι ο ελλιπής σχεδιασμός στόχων σε επίπεδο σχολικής μονάδας, η χαμηλή συμμετοχή των συναδέλφων, αλλά και η έλλειψη κινήτρων. Θέλω να σημειώσω ότι με την πάροδο του χρόνου μας φορτώνουν συνεχώς με καινούργια πράγματα. Δεν μπορείς ταυτόχρονα να διδάσκεις, να διοικείς, να οργανώνεις, να εξοικονομείς χρήματα, να ψάχνεις οικονομικές προσφορές, να παρακολουθείς το έργο, είναι πολλά πράγματα και διαφορετικά δεν μιλάμε για άνθρωπο μιλάμε για υπεράνθρωπο ”.

8. Ως διευθυντής/-τρια θεωρείτε ότι διαθέτετε τα απαραίτητα προσόντα, προκειμένου να διευρύνετε τα όποια περιθώρια αυτονομίας (π.χ. διοικητικά, οικονομικά) που προβλέπονται στο πλαίσιο της σχολικής σας μονάδας; (δικαιολογήστε την απάντησή σας).

“Λείπουν οι ειδικές γνώσεις σε ζητήματα οικονομικά και διοικητικά. Απαιτείται επιμόρφωση γιατί η μετάβαση από καθηγητής σε διοικητικό, οργανωτικό και οικονομικό διαχειριστή είναι πολύ δύσκολη”.

9. Ποιοι είναι, κατά την άποψή σας, οι κυριότεροι παράγοντες που περιορίζουν τη δυνατότητα ύπαρξης ή/και ενδυνάμωσης της αυτονομίας στο πλαίσιο της σχολικής σας μονάδας;

“ Τροχοπέδη είναι η νομοθεσία, το θεσμικό πλαίσιο που διαμορφώνεται από ανθρώπους που λένε τα πράγματα από τα γραφεία τους δεν έχουν επαφή με την πραγματικότητα ή έχουν άγνοια των ιδιαίτερων συνθηκών που αντιμετωπίζουμε στα σχολεία μας. Πολλές διαδικασίες είναι χρονοβόρες και αποτρεπτικές χρειάστηκαν 10 ολόκληροι μήνες για υλοποίηση διαγωνισμού 2500 €. Η έλλειψη κουλτούρας συνεργασίας, δεν έχουμε μάθει να δουλεύουμε ομαδικά και συνεργατικά. Η υποχρηματοδότηση είναι βασικός ανασταλτικός παράγοντας. Επίσης η έλλειψη κουλτούρας αυτονομίας και η δημοσιοϋπαλληλική νοοτροπία”.

10. Σε ποιους τομείς θεωρείτε αναγκαίο να ενισχυθεί η αυτονομία στο πλαίσιο της σχολικής σας μονάδας σε περίπτωση που το επιθυμούσατε;

“ Σε όλους τους τομείς. Αλλά αντιλαμβάνομαι και τους κινδύνους όπως η άρση μονιμότητας και η επιλογή προσωπικού να περάσει στους δήμους”.

11. Ποια μέτρα θα προτείνατε, προκειμένου να ενισχυθεί η αυτονομία στο πλαίσιο της σχολικής σας μονάδας σε περίπτωση που το επιθυμούσατε;

“ Να γίνεται ουσιαστικός και συστηματικός προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου να μπαίνουν στόχοι και να υπάρχουν τακτικές διαμορφωτικές εσωτερικές αξιολογήσεις. Μια σωστή εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης που θα είναι βελτιωτική, θα μπορούσε να αποτελέσει εργαλείο για προγραμματισμό και ενίσχυση της σχολικής αυτονομίας. Υπό προϋποθέσεις είμαι υπέρμαχος της αξιολόγησης, αλλά έχω πολλές επιφυλάξεις για το πώς θα εφαρμοστεί. Υπάρχει ανάγκη συνεχούς επιμόρφωσης σε θέματα ηγεσίας, επικοινωνίας και διαχείρισης προσωπικού. Απαιτείται μεγαλύτερη στήριξη από δομές εκπαίδευσης όπως τους συντονιστές εκπαιδευτικού έργου και το ΚΕΣΥ. Τέλος πρέπει να δοθούν περισσότερα κίνητρα”.

Συνέντευξη με Διευθυντή8

1. Πιστεύετε ότι η αυτονομία που ενδεχομένως διαθέτει μια σχολική μονάδα επιδρά θετικά ή αρνητικά σε ζητήματα οργάνωσης, λειτουργίας και διοίκησής της; (Δικαιολογείστε την απάντησή σας).

“ Εννοούμε φυσικά σχετική αυτονομία ή οποία σε μερικά θέματα επιδρά θετικά σε μερικά αρνητικά. Η προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος είναι ρίσκο θα μπορούσε να γίνει κάτω από ορισμένες συνθήκες δηλ. δεν μπορείς να κάνεις στο δημόσιο σχολείο ότι θες”.

2. Το υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο αφήνει ικανοποιητικά περιθώρια αυτονομίας (διοικητικής, παιδαγωγικής, οικονομικής) στο πλαίσιο της σχολικής σας μονάδας;

“Αφήνει ελάχιστα μόνο περιθώρια κυρίως για διδακτικές επισκέψεις και εξωδιδακτικά προγράμματα. Επίσης υπάρχει περιθώριο ελευθερίας στον καθηγητή να επιλέξει μεθόδους διδασκαλίας και να λειτουργήσει στην τάξη με τον τρόπο που επιθυμεί”.

2.1 Σε ποιους τομείς υπάρχει η προαναφερθείσα δυνατότητα; (αναφέρετε παραδείγματα).

“Κυρίως στον παιδαγωγικό τομέα. Υπάρχουν μικρά περιθώρια προσαρμογής του αναλυτικού προγράμματος στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών, ωστόσο η παιδαγωγική αυτονομία απαιτεί πολύ καλά εκπαιδευμένο προσωπικό. Το ασφυκτικό πλαίσιο του αναλυτικού προγράμματος και ο μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τμήμα, δεν επιτρέπουν να θέτουμε στόχους διαφορετικής αντιμετώπισης μαθητών με υποεπίδοση ή με μαθησιακά κενά. Τα εξωδιδακτικά προγράμματα όταν μάλιστα υλοποιούνται σωστά, παρέχουν μια εξαιρετικής ποιότητας γνώση, γιατί τα παιδιά σ' αυτές τις δράσεις συμμετέχουν εθελοντικά αυτενεργούν και μόνα τους ανακαλύπτουν την γνώση. Ωστόσο τα προγράμματα αυτά δεν είναι υποχρεωτικά γίνονται μετά το σχολικό ωράριο, άρα στην πορεία πολλά από αυτά μπορεί να διακοπούν, γιατί οι εξωσχολικές δραστηριότητες είναι πάρα πολλές και υπάρχει πρόβλημα με τον χρόνο. Επίσης δεν υπάρχει καμιά ανταμοιβή, ούτε καμιά διασφάλιση αν συμβεί κάτι σε ένα μαθητή. Τέλος θα ήθελα να σημειώσω, ότι η επεξεργασία και δέσμευση σε ένα εσωτερικό κανονισμό λειτουργίας της σχολικής μονάδας αποδεικνύεται καλή πρακτική και θα μπορούσε να αποτελεί ένα βασικό στοιχείο της ιδιαίτερης ταυτότητας, της εκπαιδευτικής πολιτικής και της σχολικής δημοκρατίας”.

3. Μπορείτε να παρακινήσετε ουσιαστικά το διδακτικό προσωπικό σας για την ανάπτυξη μιας ομαδο-συνεργατικής κουλτούρας, με στόχο την υπεύθυνη και ενεργό συμμετοχή όλων των διδασκόντων στην διαμόρφωση και άσκηση της εσωτερικής πολιτικής του σχολείου; Αναλαμβάνουν οι διδάσκοντες υπεύθυνους ρόλους, ή περιορίζονται κυρίως στα διδακτικά τους καθήκοντα;

“Όποσδήποτε, ο διευθυντής είναι αυτός που ενθαρρύνει την συλλογική σκέψη και δράση, αλλά δεν ανταποκρίνονται όλοι οι καθηγητές. Έχουμε εκπαιδευτικούς και εκπαιδευτικούς, πολύ δύσκολα αλλάζουν νοοτροπία γιατί κυρίως φοβούνται να εκτεθούν, όχι γιατί δεν το θέλουν ή δεν το αποδέχονται, αλλά το καινούργιο πάντα φοβίζει. Είναι δύσκολο να δοκιμάσεις κάτι που δεν ξέρεις γιατί δεν είναι σίγουρα τα αποτελέσματα. Οι περισσότεροι περιορίζονται στα αυστηρά διδακτικά τους καθήκοντα”.

4. Πιστεύετε ότι έχετε την δυνατότητα να θέτετε στόχους παράλληλους και συμπληρωματικούς με τους στόχους της κεντρικής διοίκησης που να απαντούν στις ιδιαίτερες ανάγκες της σχολικής σας μονάδας;

“Υπάρχει αυτή η δυνατότητα και γίνεται προσπάθεια σχεδιασμού μικρών συμπληρωματικών στόχων”.

5. Εντάσσονται στον μεσοπρόθεσμο προγραμματισμό της σχολικής μονάδας εκπαιδευτικά ζητήματα όπως η προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος στις ανάγκες των μαθητών, η αξιοποίηση νέων διδακτικών μεθόδων, η ικανοποίηση επιμορφωτικών αναγκών των διδασκόντων, ο σχεδιασμός καινοτόμων δράσεων, η βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής;

“Δεν έχουμε καταφέρει να έχουμε ένα ολοκληρωμένο προγραμματισμό ωστόσο έχουμε ένα 3ετες πρόγραμμα βελτίωσης της υλικοτεχνικής υποδομής όπως βάψιμο σχολείου, graffiti και βιντεοπροβολείς σε όλες τις αίθουσες. Σχεδιάζουμε επίσης ορισμένες παρεμβάσεις για τους αλλοδαπούς ή τους μειονοτικούς (ρομά) μαθητές ”.

6. Έχετε κατορθώσει στα πλαίσια της σχετικής σχολικής αυτονομίας να οικοδομήσετε ικανοποιητικές σχέσεις με την τοπική κοινωνία; Θα επιθυμούσατε να έχετε μεγαλύτερη διοικητική αυτονομία για να εμπλέκετε πιο ενεργά τους γονείς ή άλλους φορείς της τοπικής κοινωνίας (επιστημονικούς, κοινωνικούς) σε ζητήματα λειτουργίας του σχολείου σας;

“ Έχουμε πολύ καλή επικοινωνία και βοήθεια από γονείς, μάλιστα έχει δημιουργηθεί με πρωτοβουλία των γονέων ένα site ενημέρωσης γονέων. Αξιοποιούνται διάφοροι φορείς που εμπλουτίζουν την σχολική ζωή, υλοποιούμε μεγάλο αριθμό διδακτικών επισκέψεων και εξωδιδακτικών προγραμμάτων. Διοργανώνουμε ενημερωτικά σεμινάρια για α’ βοήθειες, οικογενειακό προγραμματισμό σχέσεις των δύο φύλων, κυκλοφοριακή αγωγή, πρόληψη εξαρτήσεων ”.

7. Ως διευθυντής/-τρια θεωρείτε ότι αξιοποιείτε τα όποια περιθώρια αυτονομίας (π.χ. διοικητικά, οικονομικά) που προβλέπονται στο πλαίσιο της σχολικής σας μονάδας; (δικαιολογήστε την απάντησή σας).

“Ως ένα βαθμό αξιοποιούνται, από τις 9 διδακτικές που μπορούμε τις 4 θα τις κάνουμε, η συνεργασία με φορείς είναι ικανοποιητική. Δεν αξιοποιούμε επαρκώς γιατί υπάρχουν φοβικές τάσεις να αναλάβουμε ευθύνες”.

8. Ως διευθυντής/-τρια θεωρείτε ότι διαθέτετε τα απαραίτητα προσόντα, προκειμένου να διευρύνετε τα όποια περιθώρια αυτονομίας (π.χ. διοικητικά, οικονομικά) που

προβλέπονται στο πλαίσιο της σχολικής σας μονάδας; (δικαιολογήστε την απάντησή σας).

“ Δεν έχουμε επαρκή προσόντα (τώρα μαθαίνω το myschool), στη διαχείριση των οικονομικών κάνω λάθη. Η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού είναι πολύ δύσκολη και απαιτεί ειδική εκπαίδευση και γνώσεις ”.

9. Ποιοι είναι, κατά την άποψή σας, οι κυριότεροι παράγοντες που περιορίζουν τη δυνατότητα ύπαρξης ή/και ενδυνάμωσης της αυτονομίας στο πλαίσιο της σχολικής σας μονάδας;

“ Η κακή δημοσιοϋπαλληλική νοοτροπία μερίδας συναδέλφων και το “βόλεμα” σε παραδοσιακές πρακτικές. Οι εκπαιδευτικοί χρόνια τώρα, έχουν μάθει να δουλεύουν με οδηγίες και τώρα φοβούνται να πάρουν πρωτοβουλίες. Δεν αντιλαμβανόμαστε με τον ίδιο τρόπο τι σημαίνει αυτονομία και πως αυτή μπορεί να μας βοηθήσει. Παρά τις συμβουλές και παροτρύνσεις του διευθυντή ο καθένας εξατομικεύει κατά το δοκούν την παιδαγωγική του προσέγγιση, τον τρόπο διδασκαλίας. Μπορείς να παρακινείς και να εκπαιδεύεις το προσωπικό να χρησιμοποιεί νέες μεθόδους, ωστόσο είναι δύσκολο να αλλάξεις νοοτροπίες και την πεπατημένη”.

10. Σε ποιους τομείς θεωρείτε αναγκαίο να ενισχυθεί η αυτονομία στο πλαίσιο της σχολικής σας μονάδας σε περίπτωση που το επιθυμούσατε;

“ Αν δεν έχεις οικονομική αυτονομία δεν μπορείς να έχεις άλλου είδους αυτονομία. Αν έχεις οικονομική αυτονομία μπορείς να κάνεις άπειρα πράγματα ”.

11. Ποια μέτρα θα προτείνατε, προκειμένου να ενισχυθεί η αυτονομία στο πλαίσιο της σχολικής σας μονάδας σε περίπτωση που το επιθυμούσατε;

“ Απαιτείται επιμόρφωση διευθυντών και προσωπικού δεν ξέρουμε τι είναι αυτονομία και πως πρέπει να λειτουργούμε σε συνθήκες αυτονομίας. Να υπάρχει δυνατότητα προσαρμογής του αναλυτικού προγράμματος αλλά ο βασικός κορμός θα πρέπει να είναι ο ίδιος, όλα τα παιδιά πρέπει να έχουν τον ίδιο τρόπο και την ίδια διαδικασία αντιμετώπισης. Επαναφορά της “Ευέλικτη Ζώνης”, ώστε οι ποικίλες εξωδιδασκτικές δραστηριότητες να εντάσσονται εντός του σχολικού ωραρίου με προϋπόθεση να μην χάνεται ο εθελοντικός χαρακτήρας και το δικαίωμα επιλογής των μαθητών. Να αναβαθμιστεί η ενισχυτική διδασκαλία να σχεδιάζεται και να υλοποιείται από τους καθηγητές του σχολείου. Με την υπάρχουσα δομή οι μαθητές που υστερούν δεν είναι υποχρεωμένοι να φοιτήσουν στα προγράμματα ενισχυτικής διδασκαλίας”.

Συνέντευξη με Διευθυντή9

1. Πιστεύετε ότι η αυτονομία που ενδεχομένως διαθέτει μια σχολική μονάδα επιδρά θετικά ή αρνητικά σε ζητήματα οργάνωσης, λειτουργίας και διοίκησής της; (Δικαιολογείστε την απάντησή σας).

“ Η αυτονομία θα βοηθούσε αλλά με προϋποθέσεις. Πρώτο, να μην πελαγοδρομούμε και να ασχολούμαστε με τα ουσιαστικά (εκπαίδευση μαθητών & ένταξη τους στην κοινωνία) και δεύτερο να υπάρχει συμμετοχή από την μεριά των εκπαιδευτικών. Με το υπάρχον σύστημα αυτή δεν βοηθιέται”.

2. Το υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο αφήνει ικανοποιητικά περιθώρια αυτονομίας (διοικητικής, παιδαγωγικής, οικονομικής) στο πλαίσιο της σχολικής σας μονάδας;

“ Το υπάρχον πλαίσιο είναι εντελώς γραφειοκρατικό δεν υπάρχει καμία ουσιαστική αυτονομία. Δίνει κάποια ελάχιστη αυτονομία κυρίως για κάποιες εξωδιδακτικές δραστηριότητες”.

2.1 Θα επιθυμούσατε να ενισχυθεί η σχολική αυτονομία και σε ποιους τομείς; (αναφέρετε παραδείγματα).

“Σε όλους τους τομείς με προϋποθέσεις. Στόχος της αυτονομίας πρέπει να είναι να βοηθήσει τους μαθητές να εντάσσονται στο σχολείο σε καλύτερο περιβάλλον, δηλαδή να υπάρχουν δυνατότητες εξοπλισμού σίτισης ευχάριστης διαμονής. Αυτονομία χωρίς συγκεκριμένους κανόνες στους εκπαιδευτικούς είναι πολύ δύσκολο να εφαρμοστεί. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να λειτουργούν όπως οι υπάλληλοι μιας ιδιωτικής επιχείρησης”.

3. Μπορείτε να παρακινήσετε ουσιαστικά το διδακτικό προσωπικό σας για την ανάπτυξη μιας ομαδο-συνεργατικής κουλτούρας, με στόχο την υπεύθυνη και ενεργό συμμετοχή όλων των διδασκόντων στην διαμόρφωση και άσκηση της εσωτερικής πολιτικής του σχολείου; Αναλαμβάνουν οι διδάσκοντες υπεύθυνους ρόλους, ή περιορίζονται κυρίως στα διδακτικά τους καθήκοντα;

“ Η χαμηλή συμμετοχή είναι πρόβλημα. Οι εκπαιδευτικοί αυτή την στιγμή αυτό που κάνουν είναι να διεκπεραιώνουν την υλη. Φέτος ξεκίνησε στα ΕΠΑΛ (Α τάξη) και στα μαθήματα Γενικής παιδείας να διδάσκουν 2 καθηγητές, δεν ξέρω πως θα ανταποκριθούν, γιατί δεν έχουν εκπαιδευτεί να εργάζονται ομαδικά και συνεργατικά. Το θεσμικό πλαίσιο δεν υποχρεώνει την μόνιμη παραμονή των εκπαιδευτικών στο σχολείο για όλο το σχολικό ωράριο (30ωρο). Οι περισσότεροι με την λήξη του διδακτικού τους ωραρίου (20-18ώρες) φεύγουν, άρα υπάρχει ζήτημα έλλειψης κοινού χρόνου για την πραγματοποίηση των ομαδικών και συλλογικών εργασιών που απαιτούνται, οι οποίες κατά βάση πρέπει να γίνονται εκτός scho-

λικού ωραρίου. Ο διευθυντής. δεν έχει τη δυνατότητα να επιβάλλει την παραμονή τους στο σχολείο για να οργανώσει το σχολείο”.

4. Πιστεύετε ότι έχετε την δυνατότητα να θέτετε στόχους παράλληλους και συμπληρωματικούς με τους στόχους της κεντρικής διοίκησης που να απαντούν στις ιδιαίτερες ανάγκες της σχολικής σας μονάδας;

“ Σε ελάχιστες περιπτώσεις μπορούμε να θέτουμε στόχους αντιμετώπισης διαφορετικότητας μαθητών, όπως η μείωση της διαρροής ή η συμπεριφορά των μαθητών. Αλλά είναι θέμα συμμετοχής, αν έχεις 1-2 εκπ/κους ανά ειδικότητα είναι δύσκολο να επιτύχεις ομαδικότητα και συνεργασία”.

5. Εντάσσονται στον μεσοπρόθεσμο προγραμματισμό της σχολικής μονάδας εκπαιδευτικά ζητήματα όπως η προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος στις ανάγκες των μαθητών, η αξιοποίηση νέων διδακτικών μεθόδων, η ικανοποίηση επιμορφωτικών αναγκών των διδασκόντων, ο σχεδιασμός καινοτόμων δράσεων, η βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής;

“Βεβαίως έχουμε εντάξει στην λειτουργία του σχολείου μας ευρωπαϊκά προγράμματα διδακτικές και εκπαιδευτικές επισκέψεις”.

6. Έχετε κατορθώσει στα πλαίσια της σχετικής σχολικής αυτονομίας να οικοδομήσετε ικανοποιητικές σχέσεις με την τοπική κοινωνία; Θα επιθυμούσατε να έχετε μεγαλύτερη διοικητική αυτονομία για να εμπλέκετε πιο ενεργά τους γονείς ή άλλους φορείς της τοπικής κοινωνίας (επιστημονικούς, κοινωνικούς) σε ζητήματα λειτουργίας του σχολείου σας;

“ Θα βοηθούσε αλλά οι γονείς δεν ανταποκρίνονται. Λόγω ύπαρξης της μαθητείας υπάρχει ουσιαστική συνεργασία με πολλούς επαγγελματικούς φορείς έχουμε αναπτύξει ικανοποιητικές σχέσεις”.

7. Ως διευθυντής/-τρια θεωρείτε ότι αξιοποιείτε τα όποια περιθώρια αυτονομίας (π.χ. διοικητικά, οικονομικά) που προβλέπονται στο πλαίσιο της σχολικής σας μονάδας; (δικαιολογήστε την απάντησή σας).

“ Η γραφειοκρατία για έναν διευθυντή σχολείου είναι τεράστια και περιορίζει τον χρόνο να ασχοληθεί με θέματα αυτόνομης λειτουργίας γιατί αναλώνεται (χωρίς διοικητική υποστήριξη) σε πολυάριθμες τυπικές διαδικασίες. Αυτό δεν επιτρέπει να μουν ιδιαίτεροι μαθησιακοί στόχοι σε κάποιους τομείς που τυχόν υπάρχει υστέρηση”.

8. Ως διευθυντής/-τρια θεωρείτε ότι διαθέτετε τα απαραίτητα προσόντα, προκειμένου να διευρύνετε τα όποια περιθώρια αυτονομίας (π.χ. διοικητικά, οικονομικά) που προβλέπονται στο πλαίσιο της σχολικής σας μονάδας; (δικαιολογήστε την απάντησή σας).

“ Κανείς δεν πρέπει να γίνεται διευθυντής αν δεν έχει εκπαιδευτεί για να είναι διευθυντής. Είναι απαράδεκτο να παίρνουμε έναν εκπαιδευτικό που έχει μάθει να κάνει θρησκευτικά ή μαθηματικά και να τον βάζουμε να διοικήσει χωρίς καμιά επιμόρφωση. Βασικό κριτήριο είναι τα χρόνια προϋπηρεσίας, αλλά αυτά τα χρόνια μπορεί να μην έχει καμιά διοικητική εμπειρία απαιτείται λοιπόν ένα σύστημα διοικητικής εκπαίδευσης. Όσοι θέλουν να γίνουν διευθυντές πρέπει να περνούν από μια σχολή ή έστω από συστηματικά σεμινάρια διοίκησης. Παράλληλα πρέπει να εκπαιδευτούν και όλοι οι εκπαιδευτικοί σε ζητήματα αυτόνομης λειτουργίας. Δεν έχουν μάθει οι έλληνες εκπαιδευτικοί να συνεργάζονται, φοβούνται να μην εκτεθούν”.

9. Ποιοι είναι, κατά την άποψή σας, οι κυριότεροι παράγοντες που περιορίζουν τη δυνατότητα ύπαρξης ή/και ενδυνάμωσης της αυτονομίας στο πλαίσιο της σχολικής σας μονάδας;

“ Το σύστημα περιορίζει την αυτονομία γιατί θέλει να επιβάλλει τις κατευθυντήριες γραμμές της εκπαίδευσης και να ελέγχει τα πάντα. Ένα μεγάλο πρόβλημα στην λειτουργία των σχολείων μας είναι η έλλειψη έλεγχου. Δεν ελέγχεται ο καθηγητής τι κάνει μέσα στην τάξη-ποια είναι η απόδοση του. Δεν υπάρχει ουσιαστικός έλεγχος τι γίνεται μέσα στις τάξεις και ποιος είναι ο βαθμός επίτευξης των στόχων. Ο διευθυντής παρόλο που είναι παιδαγωγικά υπεύθυνος δεν μπορεί να μπαίνει στις τάξεις και να ελέγχει πως γίνεται το μάθημα. Ένα άλλο θέμα είναι ότι σε κάθε τάξη κυνηγάμε την διεκπεραίωση της ύλης αδιαφορώντας αν επετεύχθησαν οι στόχοι της προηγούμενης τάξης, αδιαφορώντας για το μαθησιακό υπόβαθρο του μαθητή και αν υπάρχει ανάγκη προσαρμογής του αναλυτικού προγράμματος. Η νοοτροπία διορίστηκα και θα φύγω σε 40 χρόνια είναι απαράδεκτη. Η οργανικότητα σε συγκεκριμένο σχολείο πρέπει να καταργηθεί , να υπάρχει οργανικότητα στο δήμο”.

10. Σε ποιους τομείς θεωρείτε αναγκαίο να ενισχυθεί η αυτονομία στο πλαίσιο της σχολικής σας μονάδας σε περίπτωση που το επιθυμούσατε;

“ Θα ήθελα να έχω την δυνατότητα να επιβάλλω, να δεσμεύω τους εκπ/κους σε στόχους και να μπορώ να τους ελέγχω με μετρήσιμα στοιχεία, δηλαδή να έχω την δυνατότητα να μετρήσω να ελέγξω τον βαθμό επίτευξης. Ο διευθυντής μιας ιδιωτικής επιχείρησης μπορεί να θέτει στόχους και να επιβάλλει τους υπαλλήλους να παράγουν έργο, εγώ δεν έχω την δυνατότητα να ελέγχω ουσιαστικά τους εκπαιδευτικούς. ”.

11. Ποια μέτρα θα προτείνετε, προκειμένου να ενισχυθεί η αυτονομία στο πλαίσιο της σχολικής σας μονάδας σε περίπτωση που το επιθυμούσατε;

“ Το 30ωρο παραμονής του προσωπικού να είναι υποχρεωτικό όπως και σε κάθε δημόσια υπηρεσία. Ο διευθυντής να έχει μεγαλύτερη αυτονομία σε ζητήματα τοποθέτησης και αξιο-

ποίησης προσωπικού. Το κάθε ΕΠΑΛ να αποφασίζει για ποιες ειδικότητες θα λειτουργήσουν βάσει τις ανάγκες της τοπικής αγοράς. Να μειωθεί ο αριθμός των μαθημάτων. Είναι λάθος στα ΕΠΑΛ να κατευθύνονται οι χειρότεροι μαθητές”.

Συνέντευξη με Διευθυντή¹⁰

1. Πιστεύετε ότι η αυτονομία που ενδεχομένως διαθέτει μια σχολική μονάδα επιδρά θετικά ή αρνητικά σε ζητήματα οργάνωσης, λειτουργίας και διοίκησής της; (Δικαιολογείστε την απάντησή σας).

“Επιδρά θετικά, δίνει ευελιξία και προσαρμογή στις ιδιαίτερες συνθήκες. Αν αξιοποιηθεί σωστά θα μπορούσε να βελτιώσει την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας”.

2. Το υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο αφήνει ικανοποιητικά περιθώρια αυτονομίας (διοικητικής, παιδαγωγικής, οικονομικής) στο πλαίσιο της σχολικής σας μονάδας;

“Το θεσμικό πλαίσιο είναι συγκεντρωτικό υπάρχουν ελάχιστα περιθώρια”.

2.1 Σε ποιους τομείς υπάρχει η προαναφερθείσα δυνατότητα; (αναφέρετε παραδείγματα).

“Κυρίως στον παιδαγωγικό τομέα και στα εξωδιδασκτικά προγράμματα”.

3. Μπορείτε να παρακινήσετε ουσιαστικά το διδακτικό προσωπικό σας για την ανάπτυξη μιας ομαδο-συνεργατικής κουλτούρας, με στόχο την υπεύθυνη και ενεργό συμμετοχή όλων των διδασκόντων στην διαμόρφωση και άσκηση της εσωτερικής πολιτικής του σχολείου; Αναλαμβάνουν οι διδάσκοντες υπεύθυνους ρόλους, ή περιορίζονται κυρίως στα διδακτικά τους καθήκοντα;

“Ο διευθυντής είναι αυτός που μπορεί να πρωτοστατήσει στη διαμόρφωση ενός κοινού οράματος, είναι το κλειδί για την παρακίνηση και την συμμετοχή των συναδέλφων. Είμαι ικανοποιημένος από την συμμετοχή τους.”.

4. Πιστεύετε ότι έχετε την δυνατότητα να θέτετε στόχους παράλληλους και συμπληρωματικούς με τους στόχους της κεντρικής διοίκησης που να απαντούν στις ιδιαίτερες ανάγκες της σχολικής σας μονάδας;

“Βεβαίως υπάρχει αυτή η δυνατότητα στο πλαίσιο του αναλυτικού προγράμματος σε συνεργασία με τοπικούς επαγγελματικούς φορείς”.

5. Εντάσσονται στον μεσοπρόθεσμο προγραμματισμό της σχολικής μονάδας εκπαιδευτικά ζητήματα όπως η προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος στις ανάγκες των μαθητών, η αξιοποίηση νέων διδακτικών μεθόδων, η ικανοποίηση επιμορφωτι-

κών αναγκών των διδασκόντων, ο σχεδιασμός καινοτόμων δράσεων, η βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής;

“ Υπάρχει προγραμματισμός περισσότερο για σχολικές δραστηριότητες και άνοιγμα προς την κοινωνία. σχεδιάζουμε προγράμματα, διοργανώνουμε ημερίδες, καλούμε φορείς στο σχολείο. ο σύλλογος διδασκόντων αρπάζει τις ευκαιρίες για ευρωπαϊκά προγράμματα τα οποία εκτός των άλλων ενισχύουν και οικονομικά το σχολείο ”.

6. Έχετε κατορθώσει στα πλαίσια της σχετικής σχολικής αυτονομίας να οικοδομήσετε ικανοποιητικές σχέσεις με την τοπική κοινωνία; Θα επιθυμούσατε να έχετε μεγαλύτερη διοικητική αυτονομία για να εμπλέκετε πιο ενεργά τους γονείς ή άλλους φορείς της τοπικής κοινωνίας (επιστημονικούς, κοινωνικούς) σε ζητήματα λειτουργίας του σχολείου σας;

“ Το ενδιαφέρον από γονείς είναι μειωμένο. Όσο αφορά την επικοινωνία μας με άλλους φορείς έχουμε αναπτύξει ικανοποιητικές σχέσεις”.

7. Ως διευθυντής/-τρια θεωρείτε ότι αξιοποιείτε τα όποια περιθώρια αυτονομίας (π.χ. διοικητικά, οικονομικά) που προβλέπονται στο πλαίσιο της σχολικής σας μονάδας; (δικαιολογήστε την απάντησή σας).

“ Τα περιθώρια είναι στενά αλλά δεν τα αξιοποιούμε επαρκώς, αιτία ο μεγάλος γραφειοκρατικός φόρτος ”.

8. Ως διευθυντής/-τρια θεωρείτε ότι διαθέτετε τα απαραίτητα προσόντα, προκειμένου να διευρύνετε τα όποια περιθώρια αυτονομίας (π.χ. διοικητικά, οικονομικά) που προβλέπονται στο πλαίσιο της σχολικής σας μονάδας; (δικαιολογήστε την απάντησή σας).

“ Η επιλογή των διευθυντών στην Ελλάδα δεν γίνεται με κριτήριο την διοικητική επάρκεια αλλά με άλλα κριτήρια. Απαραίτητη προϋπόθεση θα έπρεπε να είναι οι σπουδές στην οργάνωση και διοίκηση (μεταπτυχιακές ή επιμόρφωση) ”.

9. Ποιοι είναι, κατά την άποψή σας, οι κυριότεροι παράγοντες που περιορίζουν τη δυνατότητα ύπαρξης ή/και ενδυνάμωσης της αυτονομίας στο πλαίσιο της σχολικής σας μονάδας;

“ Το συγκεντρωτικό σύστημα βάζει φραγμούς. Οι απαιτήσεις από το υπουργείο είναι πολύ μεγάλες και βάζουν μεγάλο φόρτο για διεκπεραίωση. Επίσης μεγάλο πρόβλημα είναι η υποχρηματοδότηση”.

10. Σε ποιους τομείς θεωρείτε αναγκαίο να ενισχυθεί η αυτονομία στο πλαίσιο της σχολικής σας μονάδας σε περίπτωση που το επιθυμούσατε;

“Ενίσχυση της οικονομικής αυτονομίας ή οποία να συνοδεύεται με μεγαλύτερη χρηματοδότηση. Ο διευθυντής θα έπρεπε να έχει αυτονομία σε όλους τους τομείς ακόμα και στην επιλογή προσωπικού. ο διευθυντής θα έπρεπε να έχει αυτονομία σε όλους τους τομείς ακόμα και στην επιλογή προσωπικού”.

11. Ποια μέτρα θα προτείνατε, προκειμένου να ενισχυθεί η αυτονομία στο πλαίσιο της σχολικής σας μονάδας σε περίπτωση που το επιθυμούσατε;

“Θα έπρεπε να υπάρχει αξιολόγηση διευθυντών και σχολικής μονάδας. Η Αυτοαξιολόγηση μπορεί να αποτελέσει εργαλείο για προγραμματισμό και συνακόλουθα μέσο για την ενδυνάμωση της σχολικής αυτονομίας. Να υπάρχει διοικητικό προσωπικό στα σχολεία, γραμματειακή υποστήριξη. Μεγαλύτερη στήριξη από δομές εκπαίδευσης, ειδικά από τους συντονιστές εκπαιδευτικού έργου. Το κάθε ΕΠΑΛ να αποφασίζει για ποιες ειδικότητες θα λειτουργήσουν βάσει τις ανάγκες της τοπικής αγοράς. Η θέση του διευθυντή θα έπρεπε να είναι πιο αναβαθμισμένη με καλύτερη αμοιβή.”

Συνέντευξη με Διευθυντή11

1. Πιστεύετε ότι η αυτονομία που ενδεχομένως διαθέτει μια σχολική μονάδα επιδρά θετικά ή αρνητικά σε ζητήματα οργάνωσης, λειτουργίας και διοίκησής της; (Δικαιολογείστε την απάντησή σας).

“Επιδρά θετικά αυξάνει την ευελιξία μειώνει την γραφειοκρατία”.

2. Το υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο αφήνει ικανοποιητικά περιθώρια αυτονομίας (διοικητικής, παιδαγωγικής, οικονομικής) στο πλαίσιο της σχολικής σας μονάδας; “

“Το θεσμικό πλαίσιο είναι συγκεντρωτικό γραφειοκρατικό, τα πάντα είναι καθορισμένα. Το υπουργείο καθορίζει όχι μόνο ποιες ενότητες πρέπει να διδαχτούν, αλλά και πόσες διδακτικές ώρες πρέπει να αφιερωθούν σε κάθε διδακτική ενότητα. Ωστόσο υπάρχουν κάποια ελάχιστα περιθώρια αυτόνομης παρέμβασης”.

2.1 Σε ποιους τομείς υπάρχει η προαναφερθείσα δυνατότητα; (αναφέρετε παραδείγματα).

“Κυρίως στα παιδαγωγικά, στις μεθόδους διδασκαλίας και στα διάφορα εξωδιδακτικά προγράμματα και δράσεις. Η οικονομική αυτονομία είναι ανύπαρκτη, αλλά υπάρχει το πεδίο διεκδίκησης αλλά και χρηστής αξιοποίησης των πόρων προς όφελος του σχολείου”.

3. Μπορείτε να παρακινήσετε ουσιαστικά το διδακτικό προσωπικό σας για την ανάπτυξη μιας ομαδο-συνεργατικής κουλτούρας, με στόχο την υπεύθυνη και ενεργό συμμετοχή όλων των διδασκόντων στην διαμόρφωση και άσκηση της εσωτερικής

πολιτικής του σχολείου; Αναλαμβάνουν οι διδάσκοντες υπεύθυνους ρόλους, ή περιορίζονται κυρίως στα διδακτικά τους καθήκοντα;

“ Σαν διευθυντής μπορώ να παρακινώ, να παροτρύνω την ανάληψη πρωτοβουλιών και καινοτόμων δράσεων. Μια μερίδα καθηγητών συμμετέχει ενεργά. Πολλοί όμως συνάδελφοι εκδηλώνουν απροθυμία, δεν θέλουν να κάνουν τίποτα περισσότερο από τα αυστηρά διδακτικά τους καθήκοντα, διεκπεραιώνουν το μάθημα τους και φεύγουν ”.

4. Πιστεύετε ότι έχετε την δυνατότητα να θέτετε στόχους παράλληλους και συμπληρωματικούς με τους στόχους της κεντρικής διοίκησης που να απαντούν στις ιδιαίτερες ανάγκες της σχολικής σας μονάδας;

“Ναι υπάρχει αυτή η δυνατότητα και γίνεται αυτή η προσπάθεια με βάση και τις ιδιαιτερότητες του σχολείου”.

5. Εντάσσονται στον μεσοπρόθεσμο προγραμματισμό της σχολικής μονάδας εκπαιδευτικά ζητήματα όπως η προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος στις ανάγκες των μαθητών, η αξιοποίηση νέων διδακτικών μεθόδων, η ικανοποίηση επιμορφωτικών αναγκών των διδασκόντων, ο σχεδιασμός καινοτόμων δράσεων, η βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής;

“ Θα έπρεπε να κάνουμε προγραμματισμό 1-2 ετών και αποτίμηση πως τα πήγαμε, αλλά η αλήθεια είναι ότι οι στόχοι μπαίνουν αποσπασματικά και ευκαιριακά. Το ασφυκτικό πλαίσιο, των εγκυκλίων και οδηγιών, που ορίζει και προδιαγράφει τα πάντα δεν επιτρέπει τον μακροχρόνιο και μεσοπρόθεσμο προγραμματισμό, αλλά μόνο τον διεκπαιρωτικό για τα τρέχοντα ζητήματα λειτουργίας. Κάνουμε προγραμματισμό, αλλά μάλλον δεν είναι ουσιαστικός, δίνει γενικές κατευθύνσεις, αφορά περισσότερο τις διδακτικές επισκέψεις και τα διάφορα εξωδιδακτικά προγράμματα και δεν ακολουθεί συστηματικός απολογισμός, δεν γίνεται ουσιαστική αξιολόγηση”.

6. Έχετε κατορθώσει στα πλαίσια της σχετικής σχολικής αυτονομίας να οικοδομήσετε ικανοποιητικές σχέσεις με την τοπική κοινωνία; Θα επιθυμούσατε να έχετε μεγαλύτερη διοικητική αυτονομία για να εμπλέκετε πιο ενεργά τους γονείς ή άλλους φορείς της τοπικής κοινωνίας (επιστημονικούς, κοινωνικούς) σε ζητήματα λειτουργίας του σχολείου σας;

“ Οι γονείς δεν ανταποκρίνονται υπάρχει απαξίωση προς εμάς. Έχουμε αναπτύξει καλή συνεργασία με δήμο και άλλους φορείς όπως πχ αγροτικό συνεταιρισμό. Υπάρχει ανάγκη το σχολείο να γίνει πιο ανοικτό”.

7. Ως διευθυντής/-τρια θεωρείτε ότι αξιοποιείτε τα όποια περιθώρια αυτονομίας (π.χ. διοικητικά, οικονομικά) που προβλέπονται στο πλαίσιο της σχολικής σας μονάδας; (δικαιολογήστε την απάντησή σας).

“ Δεν αξιοποιούνται επαρκώς. Για παράδειγμα δεν εξαντλούμε τον αριθμό των διδακτικών επισκέψεων ή δεν προετοιμάζονται σωστά ώστε να έχουμε το μέγιστο. Βασικοί λόγοι είναι ο ελλιπής σχεδιασμός στόχων στη σχολικής μονάδα, καθώς και ότι όλα πρέπει να περνούν από το χέρι του διευθυντή, πράγμα που του αφαιρεί χρόνο και ενέργεια, επίσης δεν έχει επιμορφωθεί ”.

8. Ως διευθυντής/-τρια θεωρείτε ότι διαθέτετε τα απαραίτητα προσόντα, προκειμένου να διευρύνετε τα όποια περιθώρια αυτονομίας (π.χ. διοικητικά, οικονομικά) που προβλέπονται στο πλαίσιο της σχολικής σας μονάδας; (δικαιολογήστε την απάντησή σας).

“ Δεν νομίζω ότι υπάρχουν τα απαραίτητα προσόντα. Δεν υπάρχουν επιστημονικές γνώσεις σε θέματα διοίκησης, ούτε οικονομικές, στηριζόμαστε μόνο στην εμπειρία μας. Ειδικότερα δεν έχουμε εκπαιδευτεί σε ζητήματα αυτόνομης λειτουργίας ή για τον ρόλο του διευθυντή στο σύγχρονο αυτόνομο σχολείο ”.

9. Ποιοι είναι, κατά την άποψή σας, οι κυριότεροι παράγοντες που περιορίζουν τη δυνατότητα ύπαρξης ή/και ενδυνάμωσης της αυτονομίας στο πλαίσιο της σχολικής σας μονάδας;

“Ο συγκεντρωτισμός και οι οδηγίες για το παραμικρό. Ο διευθυντής ασχολείται με καθημερινά και γραφειοκρατικά θέματα και όχι με τα επιτελικά και καθοδηγητικά του καθήκοντα. Άλλος βασικός παράγοντας είναι η νοοτροπία των συναδέλφων. Δεν θέλουν να δοκιμάσουν νέα πράγματα, έχουν μάθει να δουλεύουν με τυφλοσούρτη, είτε γιατί είναι ανασφαλείς, είτε δεν έχουν διάθεση , είτε έχουν άγνοια για το πώς θα πρέπει να δουλεύει ένα αυτόνομο σχολείο ”.

10. Σε ποιους τομείς θεωρείτε αναγκαίο να ενισχυθεί η αυτονομία στο πλαίσιο της σχολικής σας μονάδας σε περίπτωση που το επιθυμούσατε;

“ Μεγαλύτερη παιδαγωγική ευελιξία στο αναλυτικό πρόγραμμα. Να έχω την διοικητική δυνατότητα να δίνω κίνητρα αλλά και να “ελέγχω” για την άσκηση καθηκόντων”.

11. Ποια μέτρα θα προτείνατε, προκειμένου να ενισχυθεί η αυτονομία στο πλαίσιο της σχολικής σας μονάδας σε περίπτωση που το επιθυμούσατε;

“ Ναι στην αξιολόγηση αλλά να είναι βελτιωτική και όχι τιμωρητική. Η αυτοαξιολόγηση θα μπορούσε να βοηθήσει στον προγραμματισμό και στην διαμόρφωση εσωτερικής πολιτικής στο σχολείο. Περισσότερα κίνητρα, την δυνατότητα να δεσμεύω τους συναδέλφους σε στό-

χους. Σαν διευθυντής μπορώ να παρακινώ, να προτρέπω αλλά δεν μπορώ να επιβάλλω την υλοποίηση στόχων. Επιμόρφωση σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης τόσο των διευθυντών αλλά και των εκπαιδευτικών σε θέματα αυτονομίας”.

Συνέντευξη με Διευθυντή¹²

1. Πιστεύετε ότι η αυτονομία που ενδεχομένως διαθέτει μια σχολική μονάδα επιδρά θετικά ή αρνητικά σε ζητήματα οργάνωσης, λειτουργίας και διοίκησής της; (Δικαιολογείστε την απάντησή σας).

“Όποσδήποτε επιδρά θετικά. Βοηθά να γίνουμε πιο ευέλικτοι, πιο αποτελεσματικοί στην κατάρτιση, να προσαρμοζόμαστε καλύτερα στις ανάγκες της αγοράς και να δημιουργούμε νέες ειδικότητες τροποποιώντας αναλυτικά προγράμματα ”.

2. Το υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο αφήνει ικανοποιητικά περιθώρια αυτονομίας (διοικητικής, παιδαγωγικής, οικονομικής) στο πλαίσιο της σχολικής σας μονάδας;
“Τα περιθώρια αυτονομίας που υπάρχουν είναι ελάχιστα”.

2.1 Σε ποιους τομείς υπάρχει η προαναφερθείσα δυνατότητα; (αναφέρετε παραδείγματα).

“Στα παιδαγωγικά υπάρχει αυτονομία ως προς την επιλογή μεθόδων διδασκαλίας αλλά υπάρχει το στενό πλαίσιο του αναλυτικού προγράμματος. Υπάρχουν ορισμένα μικρά περιθώρια προσαρμογής στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών. Εφαρμόζονται καινοτόμοι μέθοδοι διδασκαλίας με προτροπή της διεύθυνσης, αλλά η ανανέωση των τρόπων διδασκαλίας εξακολουθεί να παραμένει ατομική υπόθεση του κάθε εκπαιδευτικού και όχι απόρροια συλλογικής συστηματικής προσπάθειας. Αρκετά περιθώρια αυτονομίας υπάρχουν στον τομέα των εξωδιδακτικών δράσεων όπως ποικίλα προγράμματα, ευρωπαϊκά, καθώς και σε θέματα συνεργασίας με φορείς επαγγελματικούς”.

3. Μπορείτε να παρακινήσετε ουσιαστικά το διδακτικό προσωπικό σας για την ανάπτυξη μιας ομαδο-συνεργατικής κουλτούρας, με στόχο την υπεύθυνη και ενεργό συμμετοχή όλων των διδασκόντων στην διαμόρφωση και άσκηση της εσωτερικής πολιτικής του σχολείου; Αναλαμβάνουν οι διδάσκοντες υπεύθυνους ρόλους, ή περιορίζονται κυρίως στα διδακτικά τους καθήκοντα;

“Ο διευθυντής μπορεί να κινητοποιήσει τους συναδέλφους για να κάνουμε το σχολείο όπως το ονειρευόμαστε. Θα ήθελα να μπορέσω να δώσω περισσότερα κίνητρα στους συναδέλφους για την ενεργή συμμετοχή όλων στην διαμόρφωση της ιδιαίτερης εσωτερικής πολιτικής του σχολείου. Υπάρχει ένας πυρήνας καθηγητών που κάνει το κάτι πα-

ραπάνω, στηρίζει το διοικητικό έργο, αναπτύσσει πρωτοβουλίες και βγάζει την δουλειά. Υπάρχουν όμως και οι καθηγητές που το μόνο που τους ενδιαφέρει είναι να διεκπεραιώσουν το ωράριο τους και να φύγουν. Πιστεύω όμως ότι όλοι οι καθηγητές "εν δυνάμει" θα μπορούσαν να συμμετέχουν ενεργά και να παίρνουν πρωτοβουλίες, φτάνει να καταφέρουμε να τους εμπλέξουμε-να τους κινητοποιήσουμε, αλλά δυστυχώς δεν έχουμε να τους δώσουμε κίνητρα ”.

4. Πιστεύετε ότι έχετε την δυνατότητα να θέτετε στόχους παράλληλους και συμπληρωματικούς με τους στόχους της κεντρικής διοίκησης που να απαντούν στις ιδιαίτερες ανάγκες της σχολικής σας μονάδας;

“Υπάρχει δυνατότητα για συμπληρωματικούς στόχους αλλά όχι μακροχρόνιους, αλλά περισσότερο βραχυχρόνιους”.

5. Εντάσσονται στον μεσοπρόθεσμο προγραμματισμό της σχολικής μονάδας εκπαιδευτικά ζητήματα όπως η προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος στις ανάγκες των μαθητών, η αξιοποίηση νέων διδακτικών μεθόδων, η ικανοποίηση επιμορφωτικών αναγκών των διδασκόντων, ο σχεδιασμός καινοτόμων δράσεων, η βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής;

“ Έχουμε προγραμματισμό κυρίως σε θέματα βελτίωσης υλικοτεχνικής υποδομής και εργαστηρίων. Βάψιμο σχολείου, βιντεοπροβολείς σε όλες τις αίθουσες, ώστε να γίνεται το μάθημα πιο ελκυστικό με καινοτόμους μεθόδους. Τα τελευταία χρόνια υλοποιούνται πολλά Ευρωπαϊκά προγράμματα. Συγκεκριμένα στο σχολείο μας πραγματοποιούνται κάθε χρόνο 2 ροές μαθητών 10 & 15 μαθητών για 15 ημέρες για εργασιακή εμπειρία σε ευρωπαϊκές επιχειρήσεις και 1-2 ροές εκπ/κων προς ευρωπαϊκές χώρες για ζητήματα επιμόρφωσης. Το συγκεκριμένο πλαίσιο, που καθορίζει τα πάντα δεν επιτρέπει τον μακροχρόνιο και μεσοπρόθεσμο προγραμματισμό, αλλά μόνο τον βραχυπρόθεσμο για τα τρέχοντα ζητήματα λειτουργίας. Ωστόσο έχει αποδειχτεί ότι τα σχολεία που βάζουν στόχους και τους παλεύουν έχουν καλύτερα αποτελέσματα από άλλα”.

6. Έχετε κατορθώσει στα πλαίσια της σχετικής σχολικής αυτονομίας να οικοδομήσετε ικανοποιητικές σχέσεις με την τοπική κοινωνία; Θα επιθυμούσατε να έχετε μεγαλύτερη διοικητική αυτονομία για να εμπλέκετε πιο ενεργά τους γονείς ή άλλους φορείς της τοπικής κοινωνίας (επιστημονικούς, κοινωνικούς) σε ζητήματα λειτουργίας του σχολείου σας;

“ Σε θέματα ανοικτού σχολείου υπάρχει αυτονομία όρεξη να υπάρχει. Αναπτύσσουμε πολλές δράσεις, διοργανώνουμε ημερίδες, καλούμε φορείς στο σχολείο. Για παράδειγμα την επιθε-

ώρηση εργασίας για επιμόρφωση στα εργασιακά δικαιώματα πριν ξεκινήσει η μαθητεία. Πρόβλημα παραμένει η γραφειοκρατική διαδικασία έγκρισης εισόδου φορέων στο σχολείο, λειτουργεί αποτρεπτικά”.

7. Ως διευθυντής/-τρια θεωρείτε ότι αξιοποιείτε τα όποια περιθώρια αυτονομίας (π.χ. διοικητικά, οικονομικά) που προβλέπονται στο πλαίσιο της σχολικής σας μονάδας; (δικαιολογήστε την απάντησή σας).

“ Παρά τα όποια θετικά έχουμε να επιδείξουμε η σχολική αυτονομία δεν αξιοποιείται επαρκώς. Κύριοι λόγοι η ανάλωση μας με την καθημερινότητα, ο ελλιπής σχεδιασμός στόχων σε επίπεδο σχολικής μονάδας και η έλλειψη κινήτρων. Ο φόρτος για υλοποίηση εξωδιδασκικών δράσεων είναι τεράστιος. Η ανάληψη εξωδιδασκικών αρμοδιοτήτων χωρίς αμοιβή ή χωρίς μείωση ωραρίου είναι μεγάλο πρόβλημα. Παρόλο που στον σκληρό πυρήνα της αυτονομίας όπως τα αναλυτικά προγράμματα και την επιλογή προσωπικού δεν μπορούμε να επέμβουμε, αν υπήρχαν επαρκή κίνητρα η αυτονομία θα εκτοξευόταν ”.

8. Ως διευθυντής/-τρια θεωρείτε ότι διαθέτετε τα απαραίτητα προσόντα, προκειμένου να διευρύνετε τα όποια περιθώρια αυτονομίας (π.χ. διοικητικά, οικονομικά) που προβλέπονται στο πλαίσιο της σχολικής σας μονάδας; (δικαιολογήστε την απάντησή σας).

“Δεν έχουμε τις επιστημονικές γνώσεις και τα απαραίτητα διοικητικά προσόντα, δεν είναι προαπαιτούμενα. Θα έπρεπε να υπάρχει μια σχολή εκπαίδευσης διευθυντών. Δουλεύουμε περισσότερο εμπειρικά”.

9. Ποιοι είναι, κατά την άποψή σας, οι κυριότεροι παράγοντες που περιορίζουν τη δυνατότητα ύπαρξης ή/και ενδυνάμωσης της αυτονομίας στο πλαίσιο της σχολικής σας μονάδας;

“Το συγκεντρωτικό θεσμικό πλαίσιο είναι ο βασικός ανασταλτικός παράγοντας. Επίσης είναι ο φόβος ότι η αυτονομία δεν θα δομηθεί προς την σωστή κατεύθυνση και να δημιουργηθούν σχολεία 2 ταχυτήτων, να έχουμε φαινόμενα πελατειακών σχέσεων. Μπορούν να μπουκωθούν προϋποθέσεις να μη συμβεί αυτό. Δεν έχουμε ξεκαθαρίσει αν την θέλουμε την αυτονομία ή την φοβόμαστε. Το θέμα είναι γενικότερο. Η ελληνική δημόσια διοίκηση πάσχει. Ανυπαρξία δημόσιας διοίκησης. Παθογένειες, συχνές αλλαγές νόμων ”.

10. Σε ποιους τομείς θεωρείτε αναγκαίο να ενισχυθεί η αυτονομία στο πλαίσιο της σχολικής σας μονάδας σε περίπτωση που το επιθυμούσατε;

“Σε όλους τους τομείς, ακόμα και στον τομέα επιλογής και αξιοποίησης προσωπικού”.

11. Ποια μέτρα θα προτείνατε, προκειμένου να ενισχυθεί η αυτονομία στο πλαίσιο της σχολικής σας μονάδας σε περίπτωση που το επιθυμούσατε;

“ Να υπάρχει μακροπρόθεσμος προγραμματισμός σε βάθος 10-20ετίας από την κεντρική διοίκηση, με παράλληλο μεσοπρόθεσμο προγραμματισμό σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Να μπαίνουν στόχοι μετρήσιμοι και να υπάρχουν τακτικές διαμορφωτικές αξιολογήσεις. Η σωστή αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να γίνει χρήσιμο εργαλείο για τον προγραμματισμό και την διαμόρφωση εσωτερικής πολιτικής. Ο διευθυντής για να μπορεί να κινητοποιεί τους καθηγητές πρέπει να μπορεί να επιβραβεύει, να υπάρχουν ουσιαστικά κίνητρα ώστε να δεσμεύει οικειοθελώς όλους τους συναδέλφους του για την επίτευξη των στόχων. Ο διευθυντής και ο σύλλογος διδασκόντων να έχει μεγαλύτερη αυτονομία σε ζητήματα αναθέσεων μαθημάτων αλλά και γενικότερα σε ζητήματα αξιοποίησης προσωπικού. Το κάθε ΕΠΑΛ να αποφασίζει για ποιες ειδικότητες θα λειτουργήσουν βάσει τις ανάγκες της τοπικής αγοράς. Το κράτος σε θέλει διαχειριστή. Εγώ δεν θέλω να είμαι διαχειριστής έχω όνειρα για το σχολείο αλλά το θεσμικό πλαίσιο, το σύστημα, σε σπρώχνουν να γίνεις διαχειριστής να δικαιωνίσεις την κατάσταση”.